

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ÉCLAIRER LA COMPLEXITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT EN  
MILIEU SCOLAIRE DES ENFANTS DANS LEUR  
SOCIALISATION : ÉTUDE DE CAS EXPLORATOIRE D'UNE  
INITIATIVE MISE EN ŒUVRE PAR UNE ENSEIGNANTE DANS  
SES CLASSES EN VUE DE DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE  
SOCIALE DE SES ÉLÈVES

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU  
DOCTORAT EN ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À  
TROIS-RIVIÈRES  
EN ASSOCIATION AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À  
MONTREAL

PAR  
CAROLINE JEANSON

JUILLET 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN ÉDUCATION ( 3<sup>E</sup> CYCLE )

**Direction de recherche :**

Stéphane Martineau

---

Prénom et nom directeur de recherche

Jean-François Desbiens

---

Prénom et nom codirecteur de recherche

**Jury d'évaluation**

François Guillemette Président du jury

---

Prénom et nom Fonction du membre de jury

Stéphanie Demers Évaluateur – réseau UQ

---

Prénom et nom Fonction du membre de jury

Olivier Maulini Évaluateur externe

---

Prénom et nom Fonction du membre de jury

Jean-François Desbiens Codirecteur

---

Prénom et nom Fonction du membre de jury

Stéphane Martineau Directeur

---

Prénom et nom Fonction du membre de jury

Thèse soutenue le 17-05-2021

## REMERCIEMENTS

Je suis entrée dans l'aventure doctorale en souhaitant que la thèse qui en ressortirait ait un certain apport transformatoire. En fin de course, je réalise que c'est moi que tout ce chemin aura le plus transformée. Pour cela...

Merci aux gens au Fonds de recherche Société et culture du Québec et au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, qui ont cru en mon projet et l'ont recommandé pour financement, à ces organismes de m'avoir ainsi soutenue.

Merci aux gens du Doctorat réseau en éducation de l'Université du Québec, qui ont contribué à ma formation doctorale, aux instructeurs que j'y ai croisés et qui ont stimulé et enrichi mes réflexions. Merci à Geneviève Bergeron, avec qui j'aime collaborer, et de qui j'ai appris à coder « serré ».

Merci à Stéphane Martineau, encyclopédie vivante et grand intellectuel, qui a mis son œil sociologique dans mon ouvrage, et apporté son affabilité à mon cheminement. Merci à Jean-François Desbiens, chercheur rigoureux et être bienveillant, qui a porté l'œil du discernement sur mes travaux, et s'est soucié dès le départ de protéger mon équilibre. Vous avez été de merveilleux pères scientifiques.

Merci à tous les participants de ma recherche, qui m'ont fait confiance et m'ont généreusement partagé leur vécu. Merci aux élèves pour leur ouverture et leur pertinence. Merci à l'enseignante pour son authenticité, sa conviction et son profond amour des enfants, des humains.



Merci à mon entourage – amies et amis, parents proches et éloignés –, qui m’ont appuyée par leurs encouragements, leur disponibilité partagée, leurs repas préparés avec affection. Merci à mes parents, qui m’ont offert de plein de façons du temps pour réaliser la thèse, et qui m’avaient inculqué ce qu’il me fallait pour la mener à terme.

Merci à tous mes collègues du doctorat, Michaël, Gabrielle, Myriam, Marie-Hélène, Guillaume, les autres, avec qui échanger a été un réel bonheur. Merci à Sophie, Matthieu, Marie-eve, Pierre-Luc et Josée, qui ont été une bulle de douce protection et d’effervescente cogitation, et qui sont mes amis.

Merci à Alice, Adèle et Édouard, mes enfants. Avec vous pendant toute cette aventure, j’ai eu du plaisir et je suis restée fermement ancrée dans la concrétude du monde. Je vous adore.

Merci enfin à Olivier, l’homme dans ma vie, qui a été un pilier avec qui traverser le quotidien, et sur qui m’appuyer au besoin. Tu as toujours le mot juste ou la présence enveloppante pour m’apaiser. Merci de ton soutien inconditionnel depuis toutes ces années.

# TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	i
TABLES DES MATIÈRES .....	iii
LISTE DES FIGURES.....	viii
RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS .....	ix
INTRODUCTION .....	1
PROBLÉMATIQUE .....	5
1. Un phénomène : des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves.....	6
1.1. Compétence sociale et initiatives : courtes définitions provisoires .....	7
1.2. Rationnel et évolution du champ.....	8
1.3. Portrait des initiatives.....	11
1.4. État des connaissances .....	20
De la pertinence de traiter de la complexité du phénomène : une proposition de recherche .....	36
ENVIRONNEMENT THÉORIQUE ET CONCEPTUEL .....	39
2. Une perspective phénoménologique et interactionniste.....	41
2.1. Posture théorique : comment regarder? .....	41
2.2. Complexité : partant de quelle perspective? .....	43

3. Des balises conceptuelles .....	48
3.1. Compétence sociale : processus d'adaptation contributive en situations sociales .....	48
3.2. Initiative enseignante : mise en œuvre d'intentions éducatives .....	61
3.3. Univers de la classe : milieu de contraintes, d'interactions, de significations .....	76
Une première complexité de la mise en œuvre d'initiatives en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves .....	89
MÉTHODOLOGIE .....	92
4. Une microsociologie d'un cas .....	94
4.1. De l'environnement théorique et conceptuel à la méthodologie .....	94
4.2. Approche méthodologique retenue et principes directeurs .....	95
5. Une collecte émergente .....	106
5.1. Sélection du cas .....	106
5.2. Consignation et organisation des données et des étapes de la recherche ...	108
5.3. Échantillonnage .....	109
5.4. Collecte et moyens de collecte .....	112
5.5. Accès .....	123
6. Une analyse itérative .....	131
6.1. Rigueur scientifique .....	131
6.2. Comparaison constante .....	133
6.3. Analyse spéculative : notes analytiques et première catégorisation .....	133

6.4. Analyse formelle : catégorisation conceptualisante et rédaction de mémos .....	136
6.5. Expansion de l'interprétation théorique : mise en relation et rédaction continue .....	140
6.6. Un mot sur la discussion .....	142
6.7. Un mot sur la longueur.....	143
Une méthodologie inductive .....	145
RÉSULTATS .....	146
7. Les cadres scolaires en question .....	149
7.1. Cadre temporel et cadre physique .....	149
7.2. Cadre réglementaire .....	151
7.3. Cadre curriculaire.....	152
7.4. S'imbriquant dans un cadre culturel plus vaste .....	155
En somme.....	169
8. L'initiative enseignante en question en vue de développer la compétence sociale en question .....	170
8.1. Théorie générale de l'enseignante.....	170
8.2. Compétence sociale en question .....	180
8.3. Initiative enseignante en question .....	215
En somme.....	285
9. Les rapports des acteurs à l'initiative enseignante en question : tentative d'explications .....	286
9.1. Rapport des acteurs à l'initiative enseignante.....	287

9.2. La recherche relative de sens ou le pourquoi de ces rapports des acteurs à l'initiative.....	308
En somme : une tentative incessante d'équilibrage du sens .....	335
L'initiative en question mise en œuvre par l'enseignante dans ses classes en vue de développer la compétence sociale en question.....	340
DISCUSSION ET CONCLUSION.....	342
10. Quelques éléments de complexité pertinents au regard de la pratique et de la recherche dans le domaine .....	344
10.1. Transversalité de la compétence .....	345
10.2. Idiosyncrasie des acteurs et relativité de la compétence sociale.....	346
10.3. Intériorité de la compétence sociale et place des processus.....	350
10.4. Finalité communautaire de la compétence sociale.....	355
10.5. Idiosyncrasie des acteurs et modulation des initiatives .....	358
10.6. Pertinence d'une approche expérientielle et intégrée.....	362
10.7. Enjeux des motifs.....	367
10.8. Arrimage des sens et communication .....	372
10.9. Imbrication des univers.....	375
Une seconde complexité de la mise en œuvre d'initiatives en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves.....	378
En guise de conclusion, une ultime réflexion .....	380
Embrasser, lier et creuser pour comprendre mieux.....	381
Comprendre mieux, mais dans quel dessein? .....	384
Mot de conclusion.....	386

ANNEXES .....	389
Annexe A : Composantes du PFÉQ .....	390
Annexe B : Chronologie de la recherche .....	391
Annexe C : Collecte et corpus de données.....	392
Annexe D : Exemples de thèmes abordés lors des entretiens avec les divers acteurs .....	394
APPENDICES .....	396
Appendice A : Copies des certifications éthiques obtenues.....	397
Appendice B : Gabarit de formulaire d'information et de consentement .....	401
RÉFÉRENCES.....	405

## LISTE DES FIGURES

- Figure 1.1. Éventail et imbrication des initiatives déployées en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves..... p. 19
- Figure 3.1. Mise en abyme des cycles des moments d'enseignement selon différentes focales temporelles..... p. 65
- Figure 6.1. Création des nœuds dans l'arbre nodal NVivo – première analyse formelle ..... p. 137
- Figure 8.1. Conceptualisation de la compétence sociale en question : tentative de schématisation..... p. 203
- Figure 8.2. Nature dialectique des ressources de la compétence sociale en question : exemple de la connaissance..... p. 207
- Figure 8.3. Conceptualisation de l'initiative enseignante en question : tentative de schématisation..... p. 274
- Figure 8.4. Relations entre les moyens déployés par l'enseignante, les conditions favorables au développement de la compétence sociale et l'entrée des élèves dans le processus de mobilisation de la compétence sociale – au départ..... p. 279
- Figure 8.5. Relations entre les moyens déployés par l'enseignante, les conditions favorables au développement de la compétence sociale et l'entrée des élèves dans le processus de mobilisation de la compétence sociale – intention de l'enseignante..... p. 283
- Figure 8.6. Processus itératif caractérisant l'initiative enseignante en question... p. 285

# RÉSUMÉ ET MOTS-CLÉS

## RÉSUMÉ

Dans un nombre croissant de pays, les institutions scolaires se donnent le mandat explicite d'accompagner les enfants dans leur socialisation, c'est-à-dire d'intervenir intentionnellement dans le développement de leur compétence sociale. Plusieurs initiatives et programmes étant liés à cette mission socialisatrice sont mis en œuvre dans les écoles et de nombreuses recherches documentent ces efforts. La présente recherche s'inscrit dans cette étude du phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer cette compétence sociale.

La documentation existante s'est penchée sur plusieurs éléments de celui-ci, et quelques études ont tenté de les articuler entre eux. Cette recherche se joint à cet effort d'articulation en s'intéressant particulièrement à la complexité du phénomène en question, qu'elle vise à exposer. Pour ce faire, une exemplification de ce phénomène, soit le cas d'une telle initiative mise en œuvre par une enseignante donnée dans ses classes, a été explorée durant plusieurs années. Suivant une démarche ethnographique, puisant dans des artefacts, des observations et des entretiens, et employant une approche analytique inductive, une compréhension en profondeur de la compétence sociale telle qu'appréhendée dans ce cas, de l'initiative enseignante en question, ainsi que des dynamiques symboliques et interactionnelles l'entourant, a été développée. Partant des constats réalisés, des éléments de complexité propres au phénomène ont été éclairés. L'étude amène ainsi des pistes de réflexion pour les acteurs du domaine, notamment en ce qui concerne la transversalité, le caractère intériorisé et la finalité communautaire de la compétence sociale; l'idiosyncrasie des acteurs et ses implications sur la relativité de la compétence sociale et des initiatives déployées; la pertinence d'une approche expérientielle et intégrée de développement de ladite compétence; ainsi que les enjeux des motifs des acteurs, de l'arrimage des divers sens qu'ils donnent aux situations, et de l'influence des multiples univers dans lesquels ils évoluent.

## MOTS-CLÉS

Socialisation, complexité, compétence sociale, éducation, sociologie



## **INTRODUCTION**

*Caminante no hay camino, se hace camino al andar* – Marcheur, il n’y a pas de chemin, le chemin se fait en marchant.

(Extrait du chant XXIX d’Antonio Machado<sup>1</sup>)

Au cours des dernières décennies, la création, la mise en place et l’étude d’initiatives scolaires visant à développer la compétence sociale des élèves n’ont cessé de croître à travers le monde (voir<sup>2</sup> Oberle et Schonert-Reichl, 2017; Torrente et al., 2015). Le Programme de formation de l’école québécoise [PFÉQ] stipule :

L’école constitue un lieu important de socialisation avant même que les adultes n’aient à intervenir. Mais à cette socialisation spontanée, l’école et les enseignants ont le mandat de contribuer par une intervention intentionnelle et systématique. Ce qui est alors visé, c’est l’émergence chez les élèves d’une compétence sociale. (Ministère de l’Éducation [MEQ], 2001a, p. 34)

« La vie scolaire est une vie sociale », exposaient tout bonnement Portelance et ses collègues (2012, p. 102), et la compétence sociale est constamment mise en jeu, fondamentalement imbriquée dans le quotidien des écoles (Cohen, 2006). Il existerait ainsi une socialisation des élèves déjà là, sans relâche en train de se faire. Or, les systèmes éducatifs se sont également donné le mandat d’accompagner ces élèves dans cette socialisation, notamment en les y introduisant de manière consciente, en les y guidant, ou encore en les aidant à faire croître des connaissances, des sensibilités, des habiletés y étant liées. La présente recherche s’intéresse justement à ce que les éducateurs font intentionnellement et concrètement pour remplir cette mission socialisatrice, et s’applique incidemment à étudier le phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer ce qui est ici nommé la compétence

---

<sup>1</sup> L’extrait original a été trouvé dans le texte de Malaina (2008, p. 30), la traduction est libre.

<sup>2</sup> Plusieurs éléments présentés à travers la thèse ont été relevés dans plusieurs sources; le cas échéant, je précise de « voir » telle ou telle source, sous-entendant ainsi que d’autres auteurs consultés (d’autres sources de données dans le cas des résultats) ont également abordé ce sujet, abondé dans le même sens, soulevé ces questionnements ou ces réflexions, etc.

sociale des élèves. Plus précisément, elle étudie la complexité de ce phénomène et a pour objectif de l'éclairer. Elle contient cette introduction et cinq grandes sections divisées en 10 chapitres et une conclusion.

La première section (le Chapitre 1. Un phénomène : des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves) vise à préciser le phénomène et à exposer un portrait du champ des pratiques et des recherches lui étant reliées. Elle se conclut sur la pertinence de traiter de la complexité de celui-ci dans la présente recherche.

La deuxième section pose l'environnement théorique et conceptuel partant duquel cette complexité est abordée, c'est-à-dire les perspectives épistémologiques, ontologiques et théoriques ainsi que les balises conceptuelles adoptées tout au long du travail. Le Chapitre 2. Une perspective phénoménologique et interactionniste porte plus spécifiquement sur les manières d'appréhender l'objet de complexité, en donnant notamment les contours de celle-ci telle qu'ici conçue. Le Chapitre 3. Des balises conceptuelles pose des points de repères pour appréhender cette complexité du phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des enfants, en positionnant trois grandes dimensions jugées constitutives de celui-ci – la compétence sociale, l'initiative enseignante et l'univers de la classe. Cette seconde partie se conclut sur un premier éclairage théorique de cette complexité étudiée, et pose les trois objectifs spécifiques de la recherche visant à mieux la saisir et la comprendre dans une exemplification de celle-ci, le cas étudié.

La troisième section présente l'ensemble de la méthodologie déployée pour appréhender cette complexité du phénomène à partir d'un cas donné susceptible de l'exemplifier. Le Chapitre 4. Une microsociologie d'un cas explique le type d'approche retenue, soit une étude de cas ethnographique se voulant enracinée, en l'arrimant avec les orientations de la recherche et en élaborant sur ses principes directeurs. Le 5. Une collecte émergente a pour objet la collecte de données et éclaire les échantillonnages

réalisés, les moyens utilisés pour recueillir et organiser les données, ainsi que les chemins empruntés pour accéder à celles-ci. Le Chapitre 6. Une analyse itérative explicite le processus analytique et rédactionnel suivi.

La quatrième section présente les résultats, c'est-à-dire qu'y est exposé le cas étudié. Au Chapitre 7. Les cadres scolaires en question en place à l'école où l'initiative était mise en œuvre sont dépeints. Au Chapitre 8. L'initiative enseignante en question en vue de développer la compétence sociale en question, soit les fondements sur lesquels l'enseignante la faisait reposer, la compétence sociale qu'elle visait exactement, et l'initiative en soi – ce que faisait concrètement l'enseignante pour la développer –, est décrite. Au Chapitre 9. Les rapports des acteurs à l'initiative enseignante en question : tentative d'explications, les rapports des acteurs impliqués – élèves parents et autres intervenants scolaires – sont mis en lumière et une tentative d'explication de ceux-ci, soit les raisons les sous-tendant, est proposée. Plusieurs éléments de complexité du phénomène sont dégagés à travers l'ensemble de cette section des résultats.

La cinquième et dernière section comprend la discussion et une conclusion. Le Chapitre 10. Quelques éléments de complexité pertinents au regard de la pratique et de la recherche dans le domaine, comme son nom l'indique, a pour but d'éclairer des éléments de complexité jugés pertinents au regard des connaissances que j'ai du champ tant du point de vue de la pratique que de la recherche. De ce fait, il vise à amener des pistes de réflexion en vue d'aider les acteurs du domaine dans leur travail.

En guise de conclusion, une ultime réflexion est proposée sous la forme d'une invitation à la complexité, ainsi que d'une proposition quant au principe organisateur du champ.

## **PROBLÉMATIQUE**

## **1. UN PHÉNOMÈNE : DES INITIATIVES MISES EN ŒUVRE EN MILIEU SCOLAIRE EN VUE DE DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE SOCIALE DES ÉLÈVES**

Le présent chapitre propose une mise en contexte du vaste champ que constituent la pratique et la recherche relatives aux initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves. Ce qui est entendu par cette compétence sociale ainsi que par ces initiatives mises en place en milieu scolaire en vue de la développer est d'abord succinctement exposé. Le rationnel et l'historique menant à la mise en place de ces dernières sont ensuite présentés. Les pratiques et les connaissances existantes dans le champ sont enfin synthétisées. Ce premier chapitre se conclut sur l'énoncé de l'objet, soit la complexité du phénomène, qu'il m'apparaît d'intérêt d'explorer et de mieux comprendre au regard de ce que l'on sait et de ce que l'on fait déjà dans le domaine.

L'état de la situation ici proposé est issu principalement de documentation occidentale et plus encore, nord-américaine, quoique certains écrits proviennent du reste du monde. L'accent a été mis sur les initiatives ciblant les niveaux<sup>3</sup> préscolaire et primaire (visés par la recherche), mais certains textes traitant de la petite enfance ou du niveau secondaire ont pu être inclus lorsqu'ils étaient jugés pertinents à la compréhension du domaine, ou tout simplement parce que les auteurs couvraient simultanément ces

---

<sup>3</sup> Au Québec, le réseau de la petite enfance accueille les enfants de 0 à 4 ans. Le préscolaire (maternelle) est offert (mais non obligatoire) universellement aux enfants de 5 ans, et dans de plus en plus de milieux à ceux de 4 ans. La fréquentation scolaire est obligatoire dès 6 ans. Le primaire compte six années (6-11 ans) et le secondaire en compte cinq (12-16 ans).

niveaux et ceux du préscolaire et/ou du primaire<sup>4</sup>. Une attention a en outre été portée à la situation du Québec (lieu de la recherche).

### **1.1. Compétence sociale et initiatives : courtes définitions provisoires**

Dans une recension des perspectives internationales du domaine, Torrente et ses collègues (2015) relevaient deux piliers constituant selon eux les objectifs principaux partagés par les initiatives visant à développer ce que je désigne tout le long de cette thèse comme étant la compétence sociale : apprendre à être et apprendre à vivre ensemble. Cette compétence est donc ici comprise comme une compétence générique ou « globale » (Kishchuk et al., 2003, p. 7) grâce à laquelle l'enfant s'outille et parvient à performer de manière satisfaisante dans ses relations et interactions avec lui-même (Vadeboncoeur, 2005), puis avec autrui (Bélanger et al., 1999).

Dans le but de développer cette compétence sociale chez les élèves, il existe de multiples initiatives qui varient, selon les acteurs impliqués, sur le plan de leur conception, de leur actualisation et de leur portée (Centre international de résolution de conflits et de médiation [CIRCM], 2003). Je les définis pour l'heure comme des mobilisations, plus ou moins formalisées, officialisées et partagées, d'acteurs de l'éducation autour de l'intention de mettre en œuvre en milieu scolaire des actions visant à accompagner les élèves dans le développement de leur compétence sociale. Ces initiatives vont des programmes d'éducation scolaire produits par le gouvernement et obligatoires pour tous (voir Saint-Louis, 2020), aux initiatives « maison » pensées par un établissement, voire un seul enseignant, pour ses élèves (voir Cohen, 2006; Haney, 2013). Elles passent aussi par des programmes d'intervention plus formalisés conçus par des professionnels et/ou des scientifiques. Ne découlant pas du ministère,

---

<sup>4</sup> Aux États-Unis par exemple, certaines recherches portaient sur les élèves du *middle school* (âgés de 11 à 14 ans), ce qui équivaudrait à des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire à 3<sup>e</sup> année du secondaire au Québec.

ces dernières initiatives sont laissées à la discrétion de chaque école ou commission scolaire (voir Beaumont, 2011).

## **1.2. Rationnel et évolution du champ**

Avant d'aller plus à fond dans l'étude de telles initiatives, il est légitime de se demander pourquoi et comment le monde de l'éducation en est venu à les mettre en place. La présente section vise à répondre à ces interrogations. Si l'idée de développer la compétence sociale chez les enfants a pu avoir d'autres équivalents à d'autres époques, selon leurs valeurs et contextes propres (Walker et al., 2015), elle n'est pas nouvelle, l'homme ayant toujours nourri le projet éducatif de socialiser ses générations futures (Elias et al., 2007). Il y aurait donc davantage à l'éducation que la seule instruction (voir Sklad et al., 2012; Weare, 2010), et la finalité éducative de développer la compétence sociale s'inscrit dans une perspective de développement global (Noddings, 2006; Rimm-Kaufman et Jodl, 2020), et non pas seulement cognitif et intellectuel (Durlak et al., 2011), de l'enfant.

À partir des décennies 1980, les communautés et gouvernements occidentaux, préoccupés par la violence en milieu scolaire, elle-même liée à d'autres problèmes, mettent sur pied des initiatives ponctuelles visant le développement de la compétence sociale afin de répondre à ces problèmes ou à accompagner des populations précises (Beaumont, 2011; Cohen, 2006). Communautés et gouvernements commencent aussi à ce moment à poser des gestes visant à informer et outiller le personnel scolaire dans leurs interventions ciblées, ou encore à développer plus largement la compétence sociale des élèves (Beaumont, 2011). Cette première approche ciblée et réactive cède en effet graduellement sa place vers la fin des années 1990 à un mouvement de prévention universelle (Beaumont, 2011; CIRCM, 2003). Deux éléments auraient concouru à ce virage vers, voire ce retour graduel à, une approche plus globale.



D'une part, comme mentionné, les élèves seraient confrontés entre autres à des problèmes de violence et d'intimidation dont ils sont auteurs, victimes ou témoins, à des enjeux de santé mentale, au décrochage, à l'échec scolaire et éducatif, à des difficultés d'apprentissage et de comportements, ou à des climats de classe difficiles (voir Beaumont, 2011; Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 2020; Durlak et al., 2011; Réseau des donateurs pour la paix et PREVNet, 2014; Weare, 2010). En 2009, Zeidner et ses collègues soulignaient que les changements culturels rapides et complexes, passés, présents et futurs, avec lesquels la société devait composer, pourraient bien faire de la compétence sociale un prérequis au bon fonctionnement et à l'adaptabilité des individus tout au long de leur vie. Plusieurs études démontreraient en effet d'autre part, comment cette compétence prédirait l'adaptation sociale en général et l'adaptation scolaire en particulier (voir Bélanger et al., 1999; Denham, 2015; Leclerc Arvisais, 2011), et comment inversement, une compétence sociale lacunaire serait associée à des difficultés d'adaptation dans les mêmes domaines (Royer, 1984; Vadeboncœur, 2005). Les avancées des dernières décennies en neurosciences notamment, ont en fait rejeté la distinction opérée entre le développement global de l'élève et la réussite scolaire (Rimm-Kaufman et Jodl, 2020), entre l'éducation et l'instruction pourrait-on dire. L'orientation la plus récente dans le domaine du développement de la compétence sociale en milieu scolaire, se superposant aux approches réactive et préventive tout juste évoquées, serait de fait la perspective carrément éducative, c'est-à-dire l'intégration de ce développement à l'ensemble de la vie scolaire. « All learning is social and emotional », tranchait Elias (2019, p. 233), arguant qu'il n'en avait jamais été autrement, et qu'il devenait incontournable que la redécouverte et la réaffirmation de ce principe guident toute entreprise éducative. Dans les dernières décennies, l'importance de développer la compétence sociale des enfants s'est donc dessinée sur fond de problématiques sociales, de même qu'elle a été relevée par la recherche qui aurait établi cette compétence en tant que prérequis de l'apprentissage.

On retrouve des germes du champ actuel du développement de la compétence sociale entre autres dans le courant états-unien du *character education*, institué dans les années 1920-1930 (Cohen, 2006; Jones, 1935; Mayer et Cobb, 2000). Cette « éducation morale » (Elias et al., 2007) englobe plusieurs façons d'amener les élèves à un sentiment d'appartenance et de responsabilité envers autrui (Mayer et Cobb, 2000), à une pensée et une action correctes d'un point de vue éthique (Cohen, 2006), dans la poursuite de la vertu (Sneel, 2012). À ce socle de développement citoyen, on peut également juxter l'aspect émotionnel de la compétence sociale sur lequel insistait le courant de l'*affective education* des années 1970-1980, ses tenants reprochant à l'époque aux systèmes éducatifs de ne pas prendre en compte la sphère affective des élèves – une déshumanisation de l'enfant selon certains (Henderson, 1972). Marqué par les travaux des psychologues humanistes, ce courant proposait de penser un enseignement s'attardant au bien-être psychologique des élèves dans la classe (Henderson, 1972), ainsi qu'à leurs affects (Beane, 1985). Le *character* et l'*affective education* auraient donc constitué des balbutiements d'une institutionnalisation qui allait s'accélérer au tournant du millénaire et culminer au présent siècle.

L'avènement du concept d'intelligence émotionnelle (Salovey et Mayer, 1990), largement popularisé par Goleman (1995) comme facteur essentiel au succès dans la vie en général ainsi que dans le travail et à l'école en particulier, aurait fortement catalysé l'intention de développer la compétence sociale en milieu scolaire (Mayer et Cobb, 2001). C'est en effet en s'appuyant sur ce postulat que le courant éducatif états-unien du *Social and Emotional Learning* (SEL) consolidera en grande partie l'institutionnalisation du développement de la compétence sociale à l'école (Hoffman, 2009). Son organisme phare, le Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), le définit comme :

The process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy

for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions.<sup>5</sup> (CASEL, 2020a)

Le SEL est devenu le terme « parapluie » (Cohen, 2006; Jones et Bouffard, 2012; Zeidner et al., 2009) servant à englober le domaine. À celui-ci se trouvent entre autres associés dans les écrits scientifiques les termes *social emotional and behavioral programs (SEB)* (Sklad et al., 2012), *mental health promotion and problem prevention* (Weare et Nind, 2011), *emotional well-being promotion* (O'Connor et al., 2017), développement des compétences et habiletés sociales et émotionnelles ou socioaffectives (voir Saint-Louis, 2020), *social and emotional aspects of learning (SEAL)* (voir Humphrey et al., 2009), *social, emotional, ethical and academic education (SEEAE)* (Cohen, 2006), *prosocial* (Corrigan et al., 2013) et *character and moral education* (Elias et al., 2007), ou encore *social, emotional and intercultural competencies* (Nielsen et al., 2019). Au Québec, on peut penser au courant de la promotion des habiletés sociales (Vadeboncœur, 2005), notamment *via* la résolution de conflit et la médiation par les pairs (voir Boucher, 2009; Capuano et al., 2010; CIRCM, 2003), du développement du vivre-ensemble (Gaudet et Breton, 2009) ou encore de l'apprentissage socio-émotionnel (Réseau des donateurs pour la paix et PREVNet, 2014).

### 1.3. Portrait des initiatives

La mise en œuvre des intentions de développement de la compétence sociale des élèves par les acteurs scolaires prend vie de différentes façons. La forme la plus prévalente

---

<sup>5</sup> La définition donnée au SEL par le CASEL évolue. Dans un guide publié en 2003 par l'organisme, il était entendu comme « the process of acquiring and effectively applying the knowledge, attitudes, and skills necessary to recognize and manage emotions; developing caring and concern for others; making responsible decisions; establishing positive relationships; and handling challenging situations capably. » (cité par Zins et Elias, 2006, p. 234)

dans les écrits scientifiques, et à laquelle les milieux scolaires semblent le plus souvent faire appel, est celle des programmes d'intervention formalisés.

### 1.3.1. Programmes d'intervention formalisés

Déployés en cohérence avec la progression du champ, ces efforts s'étalent sur un continuum allant d'interventions ciblées à des approches universelles visant jusqu'à l'ensemble des acteurs éducatifs, un continuum allant de petits groupes d'élèves, aux classes, à l'école entière voire à la communauté entourant celle-ci (voir Eklund et al., 2018; Elias, 2019; Theodore, 2018). Les élèves en sont les principales cibles, mais certains programmes abordent également la formation des enseignants (voir Whear et al., 2013; Williford et et Sanger-Wolcott, 2015), comportent un volet s'adressant aux parents (voir Capuano et al., 2010), ou consistent en un mélange d'interventions auprès de plusieurs de ces acteurs. Ces programmes formalisés sont conçus, mis en place et évalués par des organismes, des associations professionnelles, des chercheurs ou des intervenants scolaires (voir Durlak et al., 2011; CIRCM, 2003).

Depuis la décennie 1990, leur présence n'a cessé de croître en éducation, « explosant » au tournant du 21<sup>e</sup> siècle (Oberle et Schonert-Reichl, 2017, p. 177). En 2003 aux États-Unis, le CASEL estimait à plus de 200 le nombre de programmes SEL différents existant dans les écoles (dans Hoffman, 2009). En 2009, Zeidner et ses collègues relevaient une médiane de 14 pratiques visant à prévenir les problèmes comportementaux et à promouvoir des climats scolaires sains et sécuritaires mises en place dans les établissements scolaires. Dans un récent rapport, McKown et Herman (2020) relataient deux sondages réalisés en 2019 auprès de directions d'écoles primaires. Selon les données rapportées, 50 % des milieux recensés mettaient en œuvre de tels programmes formalisés, et 70 % d'entre eux disaient avoir développé et/ou implanté un plan en vue de promouvoir la compétence socio-émotionnelle de leurs élèves. Au Québec, un rapport du Centre international de résolution de conflits et de

médiation relevait en 2003 que plus de la moitié des écoles québécoises répertoriées avaient initié un tel programme dans les cinq années précédant l'enquête. En 2009, Gaudet et Breton complétaient cette recension en répertoriant alors 36 programmes différents existant à travers les niveaux préscolaire-primaire et secondaire.

Issues de disciplines diverses (voir Cohen, 2006), ces initiatives se fondent sur des théories variées du développement de l'enfant en général et de la compétence sociale en particulier (voir Brackett et al., 2015). Les programmes prévalents font néanmoins référence de manière récurrente aux théories cognitivo-comportementales (voir Bartholdsson et al., 2014; Maxwell et al., 2008; Sklad et al., 2012; Vadeboncoeur, 2005; Weare, 2010). Suivant la progression déjà énoncée vers une approche plus globale, on note également des appuis croissants sur les neurosciences (voir Rimm-Kaufman et Jodl, 2020) et sur la *science of learning* (science de l'apprentissage) (Elias, 2019, p. 235), ainsi que la montée des perspectives plus écologiques, développementales et systémiques (Elias et al., 2007; Jones et Bouffard, 2012). Déjà présentes dans les premières décennies du mouvement (voir Elias et Clabby, 1992; Royer, 1984), ces dernières perspectives écosystémiques se taillent une place croissante dans la programmation des efforts dans le domaine, notamment lorsque ceux-ci sont pensés à l'échelle de l'école, ou plus vastement encore.

Ces programmes formalisés — leur conception, leur application et leur étude — s'articulent largement, quoique non exclusivement, autour d'une approche évaluative (voir Martin et Alacaci, 2015). La citation suivante, extraite d'un chapitre sur l'évaluation des programmes SEL, illustre cette approche :

Standards, as statements about “what students should know and be able to do as a result of educational instruction” [auteurs cités]<sup>6</sup> reflect key

---

<sup>6</sup> Tout au long de la thèse, que ce soit lorsqu'il est question de propos d'auteurs ou de propos de participants, ce qui est mis entre crochets ne provient pas des extraits originaux et constitue quelque chose que j'ai ajouté ou modifié lors de la rédaction du présent document dans le but d'assurer la compréhension et la lisibilité des extraits.

stakeholders' decisions about optimal development. Standards are therefore the foundation through which states and other local education agencies determine educational goals, select evidence-based methods and support teachers' high-quality instruction to meet these goals, and monitor student progress toward the goals via assessment. (Denham, 2015, p. 288)

À partir donc d'une définition opérationnelle de la compétence sociale, des objectifs sont élaborés, des interventions sont pensées et implantées en vue de les atteindre, et l'efficacité des efforts déployés est appréciée (voir Zeidner et al., 2009).

Concrètement, ces objectifs ciblés sont variés, mais préférablement précis ou « explicites » (voir Durlak et al., 2011, p. 410). Ils pourraient être réunis sous les cinq principaux domaines de compétence qu'a définis le CASEL :

- Self-awareness : The abilities to understand one's own emotions, thoughts, and values and how they influence behavior across contexts;
- Self-management : The abilities to manage one's own emotions, thoughts, and behaviors effectively in different situations and to achieve goals and aspirations;
- Social awareness : The abilities to understand the perspectives of and empathize with others, including those from diverse backgrounds, cultures and contexts;
- Relationship skills : The abilities to establish and maintain healthy and supportive relationships and to effectively navigate settings with diverse individuals and groups;
- Responsible decision-making : The abilities to make caring and constructive choices about personal behavior and social interactions across diverse situations. (CASEL, 2020b)

Les initiatives en question<sup>7</sup> se déploient très souvent dans une forme que certains auteurs ont appelée « stand-alone » (Cohen, 2006, p. 215) ou « add-a-course »

---

<sup>7</sup> Les informations portant sur les types d'initiatives et leurs modalités proviennent d'une vue d'ensemble des écrits consultés. Lorsqu'aucun auteur n'est cité à la suite d'une information donnée, c'est que plusieurs auteurs auraient pu être mobilisés. Les données fournies dans les revues de recherches ainsi que les méta-analyses (entre autres Bierman et Motamedi, 2015; Durlak et al., 2011; Jagers et al., 2015; Payton et al., 2008; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015; Sklad et al., 2012; Royer, 1984; Vadeboncœur,

(Noddings, 2006, p. 238), c'est-à-dire au sein d'ateliers en grand groupe animés par l'enseignant (ayant reçu une formation préalable) ou par un intervenant spécialisé. Ces séances ponctuelles peuvent être de durées et de fréquences variables. La plupart du temps formatés, ces programmes sont soutenus par un manuel et/ou d'autre matériel pédagogique dictant le contenu et parfois aussi le contenant de chacun des ateliers (voir Bartholdsson et al., 2014). La transmission directe de connaissances et de notions, la modélisation par l'intervenant, l'utilisation de renforcement, les échanges sur un thème donné ou des expériences personnelles, les témoignages de participants, le visionnage de vidéos, les jeux de rôles, l'utilisation d'histoires, de pièces de théâtre ou de marionnettes, sont autant de modalités utilisées lors de ceux-ci.

Il existe en outre des programmes s'entremêlant à l'enseignement des disciplines scolaires, ou visant encore le climat de classe. En ce sens, certaines initiatives n'auraient pas la forme *add-a-course*, mais se voudraient plutôt fondues à travers les routines, les actions et les interactions quotidiennes de la classe. Comme mentionné, le développement de la compétence sociale peut plus avant être abordé à l'échelle de l'école. Les approches plus formalisées se traduisent alors par des interventions visant la mise en place et le maintien de conditions (entre autres un climat d'école et une culture d'établissement), de même que l'avènement chez les acteurs de comportements et d'attitudes, favorisant tous le développement et le déploiement de la compétence sociale de chacun des élèves. Bien que n'étant pas précisément déclinées dans un manuel ou en séances précises par exemple, ces dernières initiatives demeurent inscrites dans un cadre d'intervention fondé sur des appuis théoriques, présentant des objectifs explicites, et étant organisé autour de directions et d'actions précises. Enfin, un programme formalisé pourrait jouer sur plusieurs de ces tableaux à la fois, ceux-ci n'étant pas « mutuellement exclusifs » (Elias, 2019, p. 237). J'illustre ceci sous peu.

---

2005) de même que celles issues d'études primaires (voir Boucher, 2009; Capuano et al., 2020) ont notamment (mais non exclusivement) été ici utilisées.

### 1.3.2. Lois, politiques et programmes éducatifs

Le désir graduel de s'attarder au développement de la compétence sociale des élèves en milieu scolaire se reflète également dans les curricula scolaires. Cette intention éducative est depuis longtemps présente partout dans le monde (Torrente et al., 2015) dans les finalités implicites ou explicites des lois et des politiques éducatives. En fait, les programmes formalisés présentés jusqu'ici s'inscrivent dans les lois et les curricula en même temps qu'ils les avisent. Au Québec par exemple, la violence et l'intimidation présentes dans les écoles ont mené à l'adoption en 2012 de la loi 56 visant à les prévenir et les combattre. La *Loi sur l'instruction publique* (LIP) tient quant à elle chaque établissement responsable d'élaborer et de déployer un plan de lutte contre ces problématiques, contenant notamment les mesures préventives à mettre en place (Éditeur officiel du Québec, 2021, art. 75.1). Plusieurs écoles incluent parmi ces « mesures de prévention » un (ou plusieurs) programme formalisé de développement de la compétence sociale. Dans le même ordre d'idées, la LIP intime les établissements à se doter d'un code de vie définissant les « attitudes et le comportement devant être adoptés » ainsi que les « gestes et les échanges proscrits » entre ses murs (*ibid.*, art. 76). Ce code de conduite est souvent pensé dans les milieux scolaires en vue de promouvoir un environnement sain et sécuritaire, des actions touchant la gestion des comportements (notamment sur la cour de récréation) et la gestion des classes y étant alors intégrées (Côté, 2018). À nouveau, certains milieux choisissent d'inscrire ces actions au sein d'une approche formalisée ayant entre autres pour objectif le développement de la compétence sociale telle qu'ici entendue.

Ce développement se retrouve également au cœur des curricula. Tout récemment, le Conseil supérieur de l'éducation (Saint-Louis, 2020) publiait un document de travail dans lequel divers éléments des programmes de formation québécois, de la petite



enfance à la fin du primaire (0-12 ans)<sup>8</sup>, étaient associés au développement des compétences sociales et émotionnelles<sup>9</sup> des enfants. Au niveau préscolaire et primaire, de telles associations y étaient faites dans toutes les principales composantes et sous-composantes du programme<sup>10</sup>. De fait, l'une des trois missions principales du PFÉQ est de « socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble » (MEQ, 2001a<sup>11</sup>, p. 3). Les domaines généraux de formation, dont « vivre-ensemble et citoyenneté » et « santé et bien-être », de même que les compétences « transversales », dont celles « d'ordre personnel et social », ainsi que disciplinaires, dont celles relatives au domaine d'apprentissage du « développement personnel », sont autant de vecteurs de réalisation de cette mission. Ainsi, les compétences transversales « structurer son identité » de même que « coopérer » (p. 13) sont entre autres ciblées à l'ordre primaire, alors qu'au préscolaire, « affirmer sa personnalité », « interagir de façon harmonieuse » et « communiquer » font partie des six compétences au programme (p. 53). Au primaire, des disciplines telles que la *formation personnelle et sociale* dispensée de 1984 (Beaumont, 2011) au début des années 2000 (Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020), l'*enseignement moral (et religieux)*, remplacé par le cours d'*éthique et culture religieuse* en 2008, de même que plus récemment l'ajout de contenus obligatoires d'éducation à la sexualité (MEES, 2020; Saint-Louis, 2020) visaient ou visent à contribuer au développement de la compétence sociale.

Comme évoqué plus haut, l'évolution des politiques et programmes éducatifs se serait faite parallèlement et parfois en relation aux efforts progressifs réalisés, de manière

---

<sup>8</sup> Le programme *Accueillir la petite enfance* de 0 à 4 et le *Programme de formation de l'école québécoise* (deux sections préscolaires respectivement pour les 4 et les 5 ans, et la section primaire pour les 6-12 ans).

<sup>9</sup> La grille d'analyse du CSÉ s'appuyait sur les cinq principaux domaines de compétence proposés par le CASEL, présentés à la section 1.3.1. Programmes d'intervention formalisés.

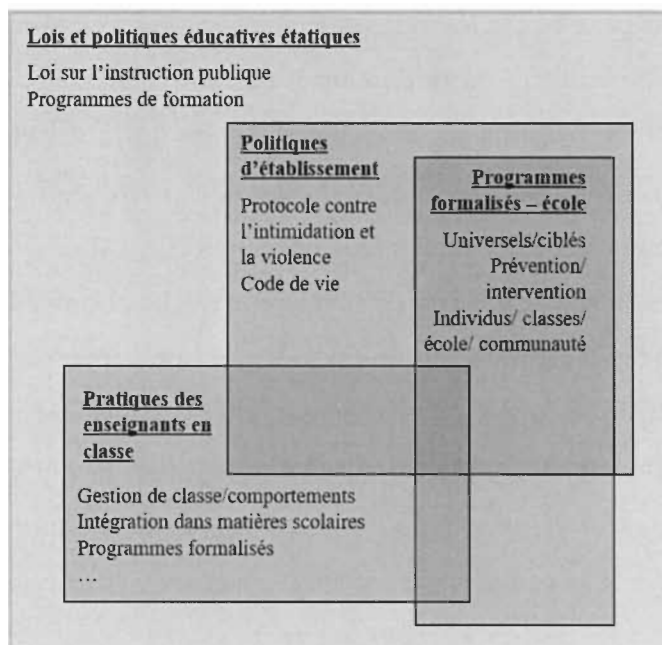
<sup>10</sup> Voir l'Annexe A : Composantes du PFÉQ pour une illustration des diverses composantes du PFÉQ.

<sup>11</sup> Sauf avis contraire, les composantes ici citées proviennent de cette version du PFÉQ.

relativement organisée, par les milieux scolaires pour développer la compétence sociale des élèves. L'ambition des dernières années de voir le SEL être opéré à grande échelle a ainsi ajouté une pression supplémentaire sur les décideurs gouvernementaux états-uniens (voir Elias 2019), alors qu'au Québec, des chercheurs (voir Beaumont, 2019) de même que le Conseil supérieur de l'éducation (Saint-Louis, 2020) ont entre autres défendu la pertinence d'intégrer de manière explicite et obligatoire cet apprentissage socio-émotionnel dans le PFÉQ. Enfin, certains intervenants scolaires – enseignants, directions d'école ou équipe-école entière – peuvent également créer et mettre en œuvre intentionnellement, partant des responsabilités éducatives que les lois et les politiques leur confient, des initiatives « maison » en vue d'accompagner leurs élèves dans le développement de la compétence sociale (voir Haney, 2013).

### 1.3.3. Amalgame des initiatives au sein des milieux scolaires

Je tente dans la figure qui suit de schématiser les diverses initiatives pouvant être déployées en milieu scolaire en ce sens, ainsi que leur imbrication. Les tenants du SEL prêchent notamment pour un alignement, une « synergie » de ces différentes initiatives, mais reconnaissent également qu'elles se retrouvent parfois enchevêtrées en un « fouillis » désorganisé (voir Elias et al., 2015; Elias, 2019). Dans les faits, il semblerait bien que les efforts impartis par chaque milieu scolaire consistent en un amalgame d'initiatives s'imbriquant ou non les unes dans les autres.



*Figure 1.1. Éventail et imbrication des initiatives déployées en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves*

Prenons, pour fins d'explication de cette figure, une école fictive. Au sein de celle-ci, la politique contre la violence et l'intimidation pourrait ainsi trouver des orientations d'actualisation dans le code de conduite des élèves (tous deux imposés par la LIP et établis par l'établissement), mais également dans des programmes formalisés. Il pourrait s'agir d'un programme de médiation par des pairs formés mis en place sur la cour de récréation, couplé à un programme plus vaste de résolution de conflits s'étalant sur quelques mois et consistant en des séances animées par des intervenants spécialisés. Cette école pourrait également avoir instauré un système de soutien au comportement positif [SCP] (voir Bissonnette et al., 2017) ainsi que, dans un autre ordre d'idées, des organismes de participation démocratique (voir Haeberli et al., 2017; Rowley, 2009) à la grandeur de l'école. Tous ces programmes formalisés seraient donc inscrits dans les politiques d'établissement en tant que moyens concrets de prévention de problématiques données, ainsi que comme moyens de favoriser un climat scolaire sain et bienveillant. Dans les classes de cette école fictive toujours, une enseignante pourrait en outre choisir d'adopter, en continuité ou non avec la gouvernance en place dans

l'école, des conseils de classe démocratiques afin que ses élèves participent à certaines décisions concernant son organisation (voir LeVasseur et Duval, 2012) tout en s'initiant à des fondements d'un vivre-ensemble démocratique, de même que des conseils de coopération visant à régler les conflits survenant entre les élèves, en réinvestissant notamment des apprentissages réalisés lors des ateliers du programme de résolution de conflits prodigué dans l'école. Cette même enseignante, ou encore une autre, pourrait de plus intégrer des éléments liés au développement de la compétence sociale dans son enseignement des matières scolaires (telles qu'imposées par les programmes de formation officiels), par exemple à travers des débats ou des dialogues couplant la communication orale et l'éthique et la culture religieuse, ou encore à travers l'expression personnelle dans des projets d'arts. Enfin, tout intervenant de cette école pourrait tout simplement teinter ses interventions de certaines valeurs qu'il souhaiterait transmettre aux élèves. Dans tous ces cas, toutes ces initiatives mises en œuvre par ce milieu scolaire pourraient avoir pour objectif le développement d'aspects de la compétence sociale telle qu'ici entendue.

#### **1.4. État des connaissances**

Cette intention éducative de développer la compétence sociale des élèves, institutionnalisée à travers des courants éducatifs et les programmes d'éducation scolaire, prend ainsi vie dans ce qui est mis en place au quotidien en milieu éducatif, et c'est précisément la prise en charge de cette finalité éducative par les intervenants des milieux scolaires qui m'intéresse. Que sait-on de ce qui se passe lorsque des éducateurs déploient des efforts pour faire advenir ce développement chez les élèves? Le domaine couvrant plusieurs courants éducatifs, la recherche y est extrêmement abondante, comme en témoignent entre autres les nombreuses revues et méta-analyses existantes. De toutes les initiatives mises en place, j'ai trouvé à travers mes recensions d'écrits que les programmes formalisés étaient les plus étudiés. Les connaissances de ce champ portent donc surtout sur ces programmes et plus avant sur ceux implantés au niveau de

la classe et/ou de l'école (voir Theodore, 2018). Il existe néanmoins aussi des recherches portant sur les manières dont des intervenants scolaires donnés s'approprient et répondent singulièrement à ce mandat de socialisation et d'apprentissage socio-émotionnel chez leurs élèves, sans que leurs efforts ne soient forcément inscrits dans un programme formalisé (voir Arseneau, 2004; Beatty et Campbell, 2020; Haney, 2013; DeCosta, 2020; Dillon, 2020; Ribeiro, 2020). En somme, il y a dans le domaine une multitude d'études de différents types sur différents objets. J'expose ici un état de la recherche en ce qui concerne les objets étudiés et les façons dont ils ont été appréhendés, puis les principaux constats ressortant de ces travaux.

#### 1.4.1. Objets d'étude et approches méthodologiques

##### **1.4.1.1. Sur la définition de la compétence sociale**

Certaines recherches dans le domaine se veulent théoriques et s'appliquent à établir une définition « claire et opérationnelle des construits d'intérêt » (Wigelsworth et al., 2010, p. 174), c'est-à-dire, en somme, de la compétence sociale. Il serait question de rendre celle-ci opérationnalisable en la déclinant en dimensions (celles des principaux domaines de compétences proposés par le CASEL entre autres), composantes et indicateurs qui pourront être rigoureusement recueillis empiriquement (Eklund et al., 2018). Dans l'approche évaluative prévalente déjà soulevée, de tels définitions et indicateurs clairs visent à saisir ces « comportements hautement abstraits qui ne peuvent être observés directement » (Fortin, 2010, p. 322), tel qu'il est le cas de la compétence sociale. En outre, plusieurs chercheurs et concepteurs souhaiteraient établir des standards de cette compétence permettant notamment d'apprécier le développement des élèves, mais également d'estimer l'efficacité des efforts réalisés dans les milieux scolaires (voir Durlak et al., 2011; O'Connor et al., 2017; Sancassiani et al., 2015; Sklad et al., 2012) et d'apporter les ajustements conséquents (McKown et

Herman, 2020). Il s'agit alors de statuer sur les connaissances et habiletés que les enfants, selon leur âge, devraient être en mesure de développer (Cohen, 2006; Eklund et al., 2018), et sur un déploiement jugé optimal de celles-ci (Denham, 2015). Ces indicateurs observables et mesurables deviennent d'ailleurs les objectifs mêmes — et les effets escomptés — des programmes d'intervention. Ces indicateurs-objectifs sont souvent traduits par des performances comportementales manifestes à relever (voir Zeidner et al., 2009).

En marge de ces entreprises d'élaboration et d'utilisation de définitions de la compétence sociale préalablement figées sur le plan théorique, certains chercheurs se sont plutôt affairés à en établir partant des réalités des contextes et des acteurs des milieux qu'ils étudiaient. Par exemple, en France, Morlaix (2015), bien que se basant sur des *a priori* théoriques, a utilisé des entretiens exploratoires auprès d'enseignants de même que « les exigences du socle commun de connaissances et de compétences » (p. 7) du pays pour se donner des indicateurs de ladite compétence. En Grèce, Triliva et Poulou (2006) ont pour leur part effectué des entretiens de fond avec des enseignants afin de faire émerger leurs perspectives sur le développement de la compétence sociale de leurs élèves, l'une des questions étant : « What skills, competencies or characteristics, a child who fares well in social and emotionale situations displays? » (p. 319) Similairement au pays de Galles, Watson et Emery (2010) ont tenté, à travers deux communautés de pratique composées de professionnels de l'enfance, ainsi qu'à partir de jeux de rôles réalisés avec des groupes d'enfants, de faire émerger un modèle illustrant « what they could “see” in young people if they believed that they had improved/gained/advanced in respect of SEDS [social and emotional dispositions and skills]. » (p. 780) Ces chercheurs britanniques ont ainsi suscité la co-construction d'une définition issue des voix des principaux concernés : les éducateurs mais également les enfants. Dans la même veine, Binfet et Passmore (2019) ont mené une série d'études dans lesquelles ils extrayaient de dessins ou de courts écrits réalisés par des enfants, les perceptions de ces derniers quant à ce qu'était la *kindness* (gentillesse). Enfin, Gaymard

et Andrés (2009) ont fait passer un questionnaire d'habiletés sociales à des lycéens espagnols afin de recueillir leurs représentations d'un élève qui serait « bien vu / mal vu » par différents adultes relativement aux divers indicateurs du test, explorant ainsi les « modèles de référence » d'acteurs variés.

#### **1.4.1.2. Sur les perspectives des intervenants quant au développement de la compétence sociale en milieu scolaire**

Plusieurs études ont par ailleurs cherché à recenser les croyances, les connaissances / compréhensions, les représentations / perceptions, les rôles / intentions / pratiques pédagogiques ainsi que le vécu des intervenants relativement au développement de la compétence sociale des enfants en milieu scolaire. Plusieurs de ces études (voir Buchanan et al., 2009; Gillespie; 2008; Hamilton et al., 2019; Morris et al., 2013; Schultz et al., 2010) sont effectuées à partir de questionnaires, de tests et de sondages contenant une majorité de questions fermées (échelles, oui / non / je ne sais pas, cochez tout ce qui s'applique) et parfois quelques questions ouvertes – comme « what do you think the future holds for teaching social and emotional learning (SEL) to students in schools? » (Buchanan et al., 2009, p. 197) Certaines de ces recherches visent l'élaboration même de ces questionnaires (Schultz et al., 2010) et de leurs échelles de mesure (Brackett et al., 2012).

D'autres études utilisent plutôt l'entretien individuel ou de groupe pour s'enquérir des mêmes éléments. À travers leurs entretiens de fond avec des enseignants, Triliva et Poulou (2006), et Forrester (2020) plus récemment aux États-Unis, ont par exemple couvert les croyances de ceux-ci sur les compétences sociales et émotionnelles à développer, l'influence de celles-ci sur la réussite scolaire et les comportements des élèves, ainsi que leur propre rôle dans ce développement. Beatty et Campbell (2020) en Australie ainsi que DeCosta (2020) aux États-Unis ont réalisé des entretiens sur des thèmes similaires auprès de directions d'école. Aux États-Unis toujours, Shewark et ses collègues (Shewark et al., 2018; Zinsser et al., 2014) ont mené des *focus groups*

auprès d'éducateurs préscolaires sur, entre autres, leurs perspectives relatives à la place et aux implications des émotions (les leurs comme celles des enfants) dans la classe, notamment en ce qui concerne le climat de celle-ci, ainsi que leur rôle concernant ces éléments. Au Québec, Arseneau (2004) a recouru aux récits de pratique afin de mieux comprendre les croyances d'une enseignante concernant la socialisation de ses élèves.

#### **1.4.1.3. Sur les effets des initiatives chez les acteurs concernés**

De tous les éléments étudiés dans le domaine, les effets des initiatives déployées constituent sans équivoque celui qui prime. L'approche évaluative prévalente dans le domaine implique d'ailleurs l'appréciation de l'efficacité des actions posées (voir Denham, 2015; Sklad et al., 2012), c'est-à-dire la capacité d'un programme d'intervention à répondre aux objectifs qu'il s'est fixés (Tremblay, 2012). Nombre de chercheurs du domaine s'intéressent incidemment à savoir si l'intervention *A* engendre bien les effets *B*, *C* et *D* escomptés (Humphrey et al., 2009). Pour ce faire, ils ont le plus souvent recours au devis quasi-expérimental (voir Martin et Alacaci, 2015), dans lequel les changements survenus chez les acteurs visés sont estimés à partir d'indicateurs mesurés avant et après la mise en œuvre d'une initiative donnée (voir Bierman et Motamedi, 2015; Hulleman et Rimm-Kaufman, 2015; Payton et al., 2008; Sklad et al., 2012). Ces mesures sont recueillies le plus souvent par le biais de questionnaires et des tests psychométriques standardisés et validés (voir Wigelsworth et al., 2010), auto-rapportés ou complétés par divers intervenants scolaires, des enfants, des parents ou des pairs (selon la population chez qui les effets sont mesurés), et où les items sont évalués notamment par des questions fermées ou des échelles. Les effets sont également parfois appréciés à partir d'observations en situations contrôlées effectuées par des chercheurs (voir Vadeboncœur, 2005), ou encore de mesures non-réactives telles que le nombre de références disciplinaires survenues dans l'école ou encore les bulletins scolaires des élèves.



Comme mentionné, les indicateurs recensés découlent des définitions de la compétence sociale et des objectifs en étant extraits dont se sont dotés les programmes évalués. Des nombreuses études sur les nombreux programmes ressort un « vaste éventail de résultats », pour citer Weare et Nind (2011), qui ont revu les effets de programmes et d'interventions visant à promouvoir la santé mentale et à prévenir les problèmes y étant liés dans les écoles, tels que relevés dans 52 revues d'études et méta-analyses, couvrant donc des centaines voire des milliers de recherches. Ces deux chercheuses ont ressorti de ces études des effets observés tant sur les élèves, les classes, les familles et les communautés, et exposé les impacts rapportés sur les plans tant de la santé mentale et du bien-être, de l'apprentissage social et émotionnel, des problèmes comportementaux, de l'attitude envers l'école et de la performance académique, pour ne nommer que ceux-là. J'ai croisé dans mes recensions plusieurs autres revues portant principalement sur l'efficacité des programmes mesurée à partir des impacts sur les élèves (Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Luo et al., 2020; Murano et al., 2020; O'Connor et al., 2017; Sancassiani et al., 2015; Sklad et al., 2012; Vadeboncoeur, 2005), ainsi que des impacts sur les enseignants (Blewitt et al., 2020; Whear et al., 2013).

Certains chercheurs se sont en outre intéressés aux effets plus généraux de programmes à partir de devis de recherche alternatifs au protocole quasi-expérimental. Au Royaume-Uni, Hallam (2009) a relevé les impacts d'un programme formalisé sur les enfants de même que sur le personnel à partir d'un devis mixte combinant des questionnaires complétés avant et après l'intervention avec des entretiens auprès d'intervenants et d'élèves. Haymovitz et ses collègues (2018) aux États-Unis ont pour leur part choisi d'évaluer les retombées perçues d'un programme à partir du *concept mapping evaluation approach* (approche d'évaluation de cartographies conceptuelles). Ils ont, au sein de ce devis mixte, amené des acteurs scolaires (membres de l'équipe-école, parents et élèves) à créer dans un logiciel des cartes conceptuelles virtuelles à partir d'un déclencheur proposé, celles-ci étant par la suite statistiquement traitées pour

faire émerger une représentation schématique de l'ensemble des idées des participants ainsi que leurs interrelations.

En marge des études usant de méthodes statistiques pour analyser les effets des initiatives sur les acteurs concernés, certains chercheurs ont traité autrement l'appréciation de ces retombées. En Roumanie, Dracinschi (2012) s'est par exemple intéressée aux réponses et réactions comportementales ainsi qu'aux produits des activités d'élèves durant la mise en œuvre d'un programme parascolaire, en relevant *in situ* ces éléments à partir d'une grille d'observation pré-établie, mais également ajustée en cours de recherche. Dans leur revue narrative, Nielsen et ses collègues (2019) ont relevé deux études prenant en compte les perspectives des élèves sur ce que le programme étudié avait pu apporter comme changement. Cette considération du point de vue des élèves fait l'objet de certaines recherches que j'ai recensées. En Finlande, Joronen et ses collègues (2011) ont voulu connaître, à partir de questionnaires ouverts et de groupes de discussion, les perceptions d'élèves relatives à un programme d'apprentissage socio-émotionnel axé sur les jeux de rôles, notamment en ce qui avait trait aux apprentissages qu'ils considéraient avoir réalisés à travers celui-ci. Au Royaume-Uni, Evans et ses collègues (2015) ont également observé les réactions des élèves lors des sessions du programme SEL ciblé étudié, et ont qui plus est consacré une partie de leur recherche à des *focus groups* qui visaient à permettre aux élèves de réfléchir sur leur propre expérience, de même qu'à assurer une corroboration des observations des chercheurs. En Suède, dans le but de documenter l'appropriation que des élèves se faisaient du programme étudié, Lindholm (2017) a adopté une approche ethnographique combinant l'observation des enfants lors des séances du programme ainsi que de leurs activités quotidiennes avec des entretiens formels et informels individuels et de groupes avec eux. De manière analogue, Rowley (2009) aux États-Unis a aussi effectué une ethnographie visant à étudier la façon dont des enfants d'une école dédiée à des pratiques démocratiques développaient leur compétence sociale lors

de cercles multi-âges<sup>12</sup>. Par des observations durant ces cercles et des *focus groups* sur ceux-ci avec les enfants, de même que par l'analyse des notes consignées par ces derniers à la suite de ces cercles, la chercheuse a relevé les apprentissages socio-émotionnels réalisés à travers ce type de pratique.

#### 1.4.1.4. Sur la mise en œuvre des initiatives

Après l'efficacité et les effets des initiatives, leur implantation constitue le second sujet le plus traité dans la documentation scientifique consultée. Il importerait en fait dans les protocoles expérimentaux, d'apprécier la manière dont a été mise en œuvre l'intervention évaluée, dans le but d'une part de valider l'exactitude des résultats (une mauvaise implantation risquant de réduire l'efficacité du programme), et de s'assurer d'autre part que les changements observés relèvent bien de l'intervention et non d'autres facteurs (Joly et al., 2005; Rubin et Bellamy, 2012). Dans cette optique, la fidélité de l'implantation, soit la mesure dans laquelle le programme a été déployé et le matériel pédagogique couvert et utilisé tel que pensé et prescrit (Tanyu, 2007), est appréciée pour attester des pratiques des intervenants (voir Capuano et al., 2010; Durlak et al., 2011; Sklad et al., 2012). Parmi d'autres indicateurs, le dosage, c'est-à-dire le pourcentage de programme couvert (p. ex. nombre d'ateliers animés par rapport au nombre d'ateliers prévus) ou encore le degré de participation (p. ex. nombre d'ateliers suivis par chacun des élèves) contribuent à faire foi de l'intégrité de l'application du programme (Joly et al., 2005). Des caractéristiques des milieux et des acteurs eux-mêmes sont également compilées dans cette appréciation de la mise en œuvre des programmes, souvent en vue d'estimer leur effet potentiellement modérateur sur l'efficacité des interventions, j'y reviens sous peu. Les études évaluant l'efficacité des programmes mesurent donc des éléments d'implantation – formation reçue,

---

<sup>12</sup> Les *circle groups* (cercles) consistent en des groupes multi-âges (maternelle à huitième année) qui se rencontrent de manière hebdomadaire avec deux adultes et s'engagent dans des activités variées d'apprentissage et de discussion (Rowley, 2009, p. 48).

nombre et fréquence des séances, modes d'enseignement, etc. – en plus de relever de nombreuses caractéristiques sociodémographiques des écoles, des intervenants, des élèves – milieu rural ou urbain, taille de l'école, type d'intervenant, qualifications, années d'expérience, âge, sexe, ethnicité, etc. (voir Capuano et al., 2010; CIRCM, 2003; Reyes et al., 2012; Schonert-Reichl et al., 2012).

Hormis ces études d'efficacité, j'ai trouvé d'autres recherches qui s'intéressaient aussi à ce que faisaient les éducateurs au regard du développement de la compétence sociale des enfants. Certains auteurs ont ainsi souhaité apprécier plus en profondeur ce qui était accompli en milieu éducatif en ce sens, notamment en observant directement les agissements d'acteurs scolaires. À l'instar de ce qu'elle avait fait pour les élèves, Dracinski (2012) a ainsi examiné *in situ* les pratiques des éducateurs à partir d'une grille sur « the quality of the instructive-educational process » mis en œuvre. Zinsser et ses collègues (2014) aux États-Unis ont quant à eux utilisé une grille d'observation validée pour jauger le soutien émotionnel offert aux enfants par les éducateurs. Chin et Bull (2018) ont effectué des observations plus ouvertes encore à Singapour en vue notamment de documenter les stratégies employées par les enseignants afin de soutenir le développement socio-émotionnel des enfants. D'autres chercheurs encore ont plutôt considéré les pratiques des intervenants scolaires telles que déclarées par ceux-ci dans des questionnaires (Buchanan et al., 2009; Heo et al., 2014), des récits de pratique (Arseneau, 2004) ou encore des entretiens semi-dirigés (voir DeCosta, 2020; Levasseur et Duval, 2012; Slaten et al., 2015). Certains ont opté pour recueillir tant des pratiques effectives *via* des observations que des pratiques déclarées *via* des questionnaires (Morris et al., 2013) ou des entretiens individuels et de groupes (Gerics, 2019). Dans un autre ordre d'idées, certaines recherches se sont également attardées aux points de vue des acteurs scolaires sur cette implantation. Au Québec, Valois (2019) a par exemple réalisé des entretiens auprès d'intervenants afin de connaître leur opinion sur ce qui pouvait favoriser l'efficacité des programmes. D'autres chercheurs aux États-Unis ont plutôt sondé les enseignants par questionnaire (Ransford et al., 2009) ou

encore lors d'entretiens (Forrester, 2020) sur leur perception du soutien reçu concernant la mise en œuvre des initiatives dans leur milieu.

J'ai enfin trouvé quelques recherches proposant des compréhensions en profondeur du déploiement d'initiatives dans des milieux donnés. Ces études de cas, parfois multiples, combinent de l'observation, des entretiens et de l'analyse documentaire. Certaines se sont intéressées à l'implantation de programmes formalisés. Au Royaume-Uni, Humphrey et ses collègues (2009) ont ainsi effectué une étude multi-cas visant à explorer des « lead practices » (pratiques exemplaires) d'une certaine intervention formalisée ciblée. Les observations des séances du programme ainsi que d'autres événements y étant reliés ont permis de rendre compte des pratiques effectives des intervenants, alors que les nombreux entretiens avec plusieurs acteurs du milieu — personnel d'école, élèves, parents, etc. — ont éclairé les perspectives de ceux-ci sur ces pratiques. Comme Rowley (2009) qui, s'intéressant à l'expérience d'élèves d'une initiative de cercles multi-âges, avait décrit celle-ci, San Antonio (2018), à travers sa recherche-action conduite également aux États-Unis, a documenté le processus de mise en place du programme implanté avec les enseignants collaborant à son étude, soulevant notamment les préoccupations exprimées par ces derniers, et les stratégies privilégiées pour faciliter ce processus d'implantation.

D'autres études de cas ont plutôt porté sur ce que faisaient des acteurs scolaires pour aborder le développement socio-émotionnel des élèves, sans que ces efforts ne soient forcément inscrits dans un programme formalisé. Haney (2013) aux États-Unis et Ribeiro (2020) au Canada ont par exemple toutes deux tenté de savoir comment un enseignant donné pouvait concevoir et appliquer dans sa classe un curriculum « maison » visant ce développement. Aux États-Unis toujours, Theodore (2018) s'est intéressée à comment une équipe-école implantait au quotidien, à la grandeur de l'école et au sein entre autres des routines, de l'environnement, du langage partagé et du climat créé, des pratiques favorisant l'apprentissage socio-émotionnel des élèves. Dillon

(2020) a quant à elle investigué les méthodes utilisées par trois directions d'écoles pour créer des liens et des partenariats entre les individus, les familles et l'école, toujours dans le but de promouvoir le développement d'habiletés socio-émotionnelles chez les élèves.

#### **1.4.1.5. Sur la mise en lien de divers éléments**

Enfin, dans la très grande majorité des écrits recensés, les auteurs ne traitaient pas de l'un ou l'autre des éléments mentionnés jusqu'ici de manière isolée, mais fouillaient aussi les liens entre eux. En ce qui concerne les études évaluant l'efficacité de programmes formalisés, plusieurs chercheurs tentent de déceler des variables possiblement modératrices des effets repérés, en mettant ceux-ci en relation statistique avec des caractéristiques sociodémographiques des milieux, des élèves ou des intervenants, ou encore avec des paramètres d'implantation desdits programmes. De fait, ces variables de contexte sont étudiées dans une optique corrélacionnelle et parfois causale : « Moderator analyses... were conducted to test whether any of the potential moderators had a significant effect on the programs' effectiveness. »<sup>13</sup> (Sklad et al., 2012 p. 897) Pour ne nommer que quelques éléments, l'efficacité peut ainsi être appréciée à l'aune de la qualité de la mise en œuvre du programme, de la portée de celui-ci (classe, école, multi-volets) ou du type d'intervenants l'implantant, du niveau de qualification et d'expérience de ces intervenants, du profil des enfants (âge, sexe, problématiques), du fait que le milieu soit rural, urbain, multiethnique, défavorisé, etc. (voir Durlak et al., 2011; Luo et al., 2020; Maxwell et al., 2008; Murano et al., 2020; Reyes et al., 2012; Sklad et al., 2012; Vadeboncœur, 2005; Weare et Nind, 2012).

Certaines études vont également mettre en relation différents éléments recueillis par questionnaires, par entretiens ou par observations. Des liens ont ainsi été investigués

---

<sup>13</sup> Tout au long de la thèse, je n'ai conservé, sans en dénaturer le sens, que les extraits jugés essentiels. Les points de suspension dans les citations indiquent les bouts retirés des passages originaux.

entre la formation initiale des enseignants, leur perception de l'importance du développement socio-émotionnel des élèves et leur sentiment de préparation à y contribuer (Gillespie, 2008), ainsi qu'entre le niveau d'épuisement professionnel et de sentiment d'efficacité personnelle d'intervenants scolaires, et des paramètres d'implantation d'un programme donné (Ransford et al., 2009). D'autres chercheurs ont trouvé des relations entre les croyances d'éducateurs quant au développement de la compétence sociale et leurs pratiques effectives (Zinsser et al., 2014) ou déclarées (Arseneau, 2004; Heo et al., 2014), entre ces pratiques et les réponses des enfants (Dracinschi, 2012), ainsi qu'entre ces trois éléments (Morris et al., 2013). D'autres encore ont lié l'expérience personnelle et professionnelle d'enseignants relative à l'apprentissage socio-émotionnel à leurs pratiques effectives (Gerics, 2019), ou encore des caractéristiques sociodémographiques des enfants et des éducateurs aux pratiques déclarées de ces derniers (Heo et al., 2014).

Des études de cas que j'ai trouvées (toutes aux États-Unis celles-là) se sont enfin intéressées au contexte socioculturel plus large et à l'impact de celui-ci dans le vécu et les expériences, les perceptions et les réactions, les agissements et les pratiques, etc. des acteurs impliqués. Dans son ethnographie déjà citée, Rowley (2009) avait par exemple exploré comment l'apprentissage socio-émotionnel des élèves s'interpénétrait certes avec les cercles multi-âges, mais également avec le contexte et les pratiques propres à l'école ayant adopté cette approche. L'étude multi-cas de Dillon (2020), abordait entre autres les influences de la culture organisationnelle scolaire sur la mise en place des partenariats souhaités entre les écoles et les familles. Dans leur étude de cas, Slaten et ses collègues (2015) avaient pour leur part tenté de cerner comment les particularités de la clientèle propre à l'école alternative étudiée influençaient les besoins des élèves en matière d'apprentissage socio-émotionnel ainsi que les stratégies conséquentes des intervenants. Dans sa thèse réalisée en trois études, Garaham (2020) a quant à lui lié inextricablement les climats présents dans les écoles aux possibilités d'y développer la compétence sociale, le tout sur toile de fond des conditions

situationnelles (socioéconomiques notamment) des milieux. Enfin, d'autres auteurs se sont penchés sur la présence de tendances culturellement teintées dans les discours dominants du domaine du SEL. À travers ses recherches ethnographiques, Davidson (2020) a ainsi tenté de voir comment le discours actuel sur l'enfant socialement et émotionnellement compétent pouvaient moduler les expériences de parents et d'enfants présentant justement des difficultés dans le domaine. Partant de deux expériences professionnelles, Drake et Oglesby (2020) ont quant à elles fait valoir que les approches dominantes du mouvement SEL sous-tendaient des perspectives fondées sur des valeurs propres aux blancs, et qu'à moins d'une sensibilité socioculturelle des milieux scolaires, les efforts déployés pouvaient renforcer la suprématie de la race blanche sur les élèves « BIPOC [black, indigenous and people of colour] ».

#### 1.4.2. Quelques constats

Partant des recherches existantes dans le domaine, plusieurs constats peuvent être tirés. Tout d'abord, il y a dans le domaine des acteurs cherchant à standardiser la définition de cette compétence sociale et de ses composantes, alors que d'autres l'abordent plutôt suivant l'idée qu'elle serait en partie situationnelle, c'est-à-dire tributaire des contextes dans lesquels elle se déploie, et des individus s'y mouvant. En outre, il ressort que la majorité des acteurs scolaires s'entendent sur la pertinence et l'importance d'endosser ce mandat de développer la compétence sociale des élèves à l'école, et de l'impact de ce développement sur la réussite éducative de ces derniers, les réponses obtenues aux questionnaires sur ces questions relatant des taux élevés d'adhésion à ces sujets (voir Buchanan et al., 2009; Gillespie, 2008; Hamilton et al., 2019), et les témoignages issus d'entretiens allant dans le même sens (voir Beatty et Campbell, 2020; Forrester, 2020).

On sait en outre que les diverses initiatives mises en œuvre dans le domaine ont des retombées sur les acteurs concernés et que ces derniers y réagissent de diverses manières. En ce qui concerne les effets (et l'efficacité) largement recensés des



nombreux programmes formalisés, les résultats rapportés varient. D'un côté, certains auteurs les qualifient de probants (Murano et al., 2020; Zins et al., 2004) ou de prometteurs (O'Connor et al., 2017). La très citée méta-analyse américaine produite par Durlak et ses collègues en 2011, à partir de 213 études contrôlées portant sur plus de 270 000 élèves soumis à divers programmes SEL, concluait par exemple à une amélioration significative des habiletés sociales et émotionnelles, ainsi que des attitudes et comportements sociaux positifs, à une réduction des problèmes comportementaux et de la détresse émotionnelle, et à une augmentation de la performance scolaire. D'un autre côté, malgré l'accumulation de résultats probants, il existe des résultats faibles et modérés, peu ou pas concluants, voire contradictoires (voir par exemple Beaumont, 2003; Bierman et Motamedi, 2015; Corcoran et al., 2018; Rimm-Kaufman et Hulleman, 2015; Schonert-Reichl et al., 2012; Sancassiani et al., 2015; Sklad et al., 2012; Vadeboncœur, 2005; Whear et al., 2013). Les études ayant recueilli les points de vue et témoignages des acteurs relèvent pareillement tantôt des retombées positives (voir Haymovitz et al., 2018; Joronen et al., 2011), tantôt des effets pervers et inattendus (Evans et al., 2015; Lindholm, 2017).

Dans leur grande revue des revues, Weare et Nind (2011) constataient :

The apparent impact of most interventions was variable, leading to the conclusion that the effectiveness of any intervention cannot be relied upon. Most interventions only worked sometimes, some did not work at all, and some were considerably more effective than average in some circumstances. There is clearly more to being effective than simply carrying out an intervention, even if well designed. (p. 58)

Un autre constat quasi-unanime est de fait le rôle majeur de la nature (la qualité) de l'implantation d'un programme, et plusieurs auteurs ont relevé des facilitateurs ainsi que des obstacles à cette mise en œuvre réussie. Parmi ceux-ci, il y aurait par exemple le temps disponible aux praticiens (réel et perçu) pour aborder le développement de la compétence sociale avec les élèves, par rapport à l'accent porté à l'instruction des

matières obligatoires et évaluées telles que les langues et les mathématiques, conséquemment couvertes prioritairement (voir Buchanan et al., 2009; Cohen, 2006; Hamilton et al., 2019). En réponse à cette limite, on sait en contrepartie que l'apprentissage socio-émotionnel peut être intégré à même des notions enseignées ou encore à d'autres paramètres du quotidien scolaire, comme la gestion de classe (voir LeVasseur et Duval, 2012). Le processus d'évaluation des efforts déployés dans les milieux scolaires par ceux-ci constituerait également un facteur important dans la réussite de ces initiatives (voir McKown et Herman, 2020).

L'influence (l'effet modérateur dirait-on suivant la perspective corrélationnelle des études évaluatives) des intervenants qui déploient l'initiative auprès des élèves est également un constat fort et convergent de l'ensemble des recherches dans le domaine (voir Nielsen et al., 2019; Oberle et Schonert-Reichl, 2017). Plusieurs études se concluent d'ailleurs sur la nature cruciale de la posture et des attitudes des éducateurs (voir Morris, 2013), sur l'importance de leurs croyances et de leur adhésion relatives au projet de développement de la compétence sociale et aux moyens pris pour l'actualiser (Heo et al., 2014), et sur la pertinence d'investiguer davantage leurs besoins en la matière (voir Valois, 2019). Concernant ces besoins, l'accompagnement et le soutien de même que la formation tant initiale que continue apparaissent de manière récurrente dans les recherches (voir Blewitt et al., 2020; Elias, 2019; Rimm-Kaufmann et Jodl, 2020). Il a également été soulevé que dans ce développement professionnel, il serait pertinent de s'attarder au développement de la compétence sociale des intervenants eux-mêmes (voir Nielsen et al., 2019).

Enfin, l'évolution du domaine tend vers une approche compréhensive, prenant en compte de plus en plus d'éléments mis en jeu dans ces initiatives ainsi que les interrelations entre celles-ci. Le rôle clé de l'environnement des classes et des écoles n'est par exemple plus à débattre (voir Rimm-Kaufman et Jodl, 2020), les approches agissant sur plusieurs plans (classes, développement des enseignants, parents et école

par exemple) générant selon plusieurs études de meilleurs résultats (Weare et Nind, 2011). Nombre de recherches étudient comment sont créés des climats favorisant le développement de la compétence sociale des élèves (voir Slaten et al., 2015), comment peuvent être intégrés les efforts en ce sens dans l'ensemble des facettes de la vie scolaire (voir DeCosta, 2020; Dillon, 2020; Elias, 2019). On sait en outre que les élèves se font leur propre idée des attentes qu'ont les adultes relativement aux habiletés sociales et émotionnelles (Gaymard et Andrés, 2009), leur propre réception des programmes qui leur sont proposés (Dracinschi, 2012; Joronen et al., 2011; Rowley, 2009) et par suite leurs propres agendas au regard de ceux-ci (Evans et al., 2015; Lindholm, 2017). Les influences des contextes plus vastes encore dans lesquelles s'imbriquent les initiatives du domaine ont également été explorées et mises en lumière, rappelant que des éléments tantôt institutionnels, tantôt socioculturels, tantôt symboliques entraînent également en jeu dans le phénomène (voir Davidson, 2020; Elias, 2019; Garaham, 2020).

Ainsi, lorsqu'il s'agit de s'intéresser au développement de la compétence sociale des élèves en milieu scolaire, il apparaît d'un point de vue pratique autant que scientifique, qu'une multitude d'éléments sont à considérer. Plus avant, non seulement ces éléments sont nombreux, mais ils ressortent également imbriqués et interreliés. En fait, plusieurs auteurs convergent vers l'idée que les composantes mêmes du phénomène – la compétence sociale elle-même et son développement, les milieux scolaires et les interactions qui s'y produisent, le vécu des acteurs au sein de leurs différents contextes sociaux, l'apprentissage et l'enseignement, etc. – sont en elles-mêmes complexes (voir Dillon, 2020; Garaham, 2020; Lindholm, 2017; Morris et al., 2013; Slaten et al., 2015; Theodore, 2018), et que conséquemment, le champ en soi est marqué de cette complexité (Nielsen et al., 2019). C'est justement sur cette complexité que porte la présente étude.

## DE LA PERTINENCE DE TRAITER DE LA COMPLEXITÉ DU PHÉNOMÈNE : UNE PROPOSITION DE RECHERCHE

À travers l'avancement du champ, les pratiques autant que les recherches paraissent donc reconnaître de plus en plus cette complexité, et tentent de s'en débrouiller, de la démêler afin de mieux l'embrasser. Il me semble que les études évaluatives multipliant les analyses de modération des effets cherchent à relier de plus en plus d'éléments entre eux. Les études de nature plus qualitative – mixtes, interprétatives, compréhensives – contribuent à approfondir ces liens, à dégager cette complexité. Par la présente recherche, je me joins à ce mouvement d'investigation de la complexité du phénomène, que je fais objet, thèse, de ce travail. Je partage le désir de mieux la comprendre, de voir comment elle peut exister. J'ai regardé il y a quelque temps une série télévisée sur la vie d'Albert Einstein, dans laquelle on faisait affirmer au grand physicien : « Le but de la recherche scientifique n'est pas simplement de nous servir du monde qui nous entoure, mais surtout de le comprendre, fondamentalement, et peu importe ce que l'on en fera. » (dans Biller, 2017) Je me suis alors trouvée en accord avec cette idée que la seule volonté de mieux comprendre le monde, et nous comprendre ce faisant, devrait suffire à justifier l'entreprise de production de connaissances, à tenter de « grandes découvertes dont on ne fera rien, sinon apprendre à mieux voir » (Rivard, 2019, p. 40).

En outre, je peux ajouter que les recherches évaluatives dominant le domaine dans lequel j'inscris cette recherche ont d'inévitables angles morts. Je pense entre autres aux actions manifestes (et même observées) des élèves qui sont largement relevées dans les études, mais sans être considérées dans les contextes de leur production, et sans que n'y soient accolées leurs motivations sous-jacentes. D'ailleurs, le fait de cibler *a priori* quelques éléments à considérer dans la mise en œuvre des programmes peut éloigner

les chercheurs de la compréhension du déploiement dynamique et complexe de ceux-ci dans des milieux donnés, ce qui serait néanmoins enrichissant d'un point de vue des connaissances (Cohen, 2006; Hoffman, 2009; Royer, 1984; Zeidner et al., 2009). N'en est-il pas de même pour les expériences des élèves (Nielsen et al., 2019)? Je l'ai déjà relevé, la seule présence de programmes prouvés efficaces par les données « probantes » est insuffisante à comprendre non pas seulement la portée, mais bien le fonctionnement de ceux-ci (voir Elias et al., 2015; Jones et Bouffard, 2012). Cela a d'ailleurs mené les chercheurs à porter une attention croissante à l'implantation de telles initiatives (Taylor et Dymnicki, 2007). La sensibilité des outils évaluatifs ne donnerait cependant pas accès aux subtilités de la subjectivité des intervenants (voir Nielsen et al., 2019), à l'explicitation de leurs actions qui permettrait d'en savoir plus sur les motifs et les dynamiques derrière celles-ci (voir Noddings, 2006). En fait, les études évaluatives de même que les questionnaires d'opinions, de connaissances, de pratiques déclarées laissent dans l'ombre ce que font les éducateurs au quotidien, dans des situations données (Cohen, 2006; Zinsser et al., 2014), et de même pour les élèves.

Nielsen et ses collègues (2019) évoquaient d'ailleurs récemment les limites de la mesure et de l'évaluation, et soulevaient « le besoin d'un développement méthodologique » dans le champ, soulignant qu'entendu la complexité de celui-ci, un mélange d'approches pourrait être recommandé (p. 421). Watson et Emery (2010) défendaient pour leur part « a need to access lived realities and find a language for sharing and communicating these realities. » (p 769) Les études plus compréhensives et interprétatives constituent un complément et une alternative à l'approche évaluative; s'affairant à décrire des vécus situés, elles s'intéressent plus amplement à ces éléments éludés, ainsi qu'aux liens entre eux. Bien que de telles études semblent de plus en plus réalisées, leur poids demeure marginal dans le domaine (Martin et Alacaci, 2015).

Dans le présent travail, je m'immerge donc dans une réalité donnée dans un contexte donné afin de faire émerger de cette complexité qui serait propre à toute initiative mise

en place en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves. Bien que je sache impossible de saisir cette complexité en tant que totalité, je n'en considère pas moins l'entreprise pertinente. Socialement, par l'approfondissement du phénomène, je vise à donner à voir des liaisons et des dynamiques présentes entre certaines de ses composantes, et par cela, à apporter aux praticiens qui œuvrent en milieux scolaires réflexions et questionnements pour penser, pour mettre en place, pour apprécier, etc. ces initiatives. Scientifiquement, je compte aussi apporter, avec l'éclairage de la complexité que j'aurai pu réaliser partant d'un cas donné, des éléments de réflexion épistémologique et méthodologique sur les manières d'appréhender le phénomène et les moyens de produire des connaissances relatives à celui-ci.

Dans le but d'attraper quelque chose de complexe, je commence par cette question simple : quelle complexité y a-t-il à mettre en œuvre en milieu scolaire une initiative visant à développer la compétence sociale des élèves? Le chapitre à venir propose un environnement théorique et conceptuel servant de balises à mes choix méthodologiques subséquents, et donnant de surcroît une première réponse à cette question.

## **ENVIRONNEMENT THÉORIQUE ET CONCEPTUEL**

En 1904, Weber écrivait :

Il n'existe absolument pas d'analyse scientifique... des « manifestations sociales » qui serait indépendante de points de vue spéciaux et unilatéraux, grâce auxquels ces manifestations se laissent... sélectionner pour devenir l'objet de la recherche, ou analyser et organiser en vue de l'exposé. (p. 72; traduction de Delas et Milly, 2005, p. 164)

C'est pourquoi je propose en début de cette section un court chapitre exposant succinctement ces points de vue « spéciaux et unilatéraux » qui sont les miens. Le chapitre subséquent, plus substantiel, est consacré à la définition de la compétence sociale, de l'initiative enseignante et de l'univers de la classe, les trois éléments constitutifs de l'environnement conceptuel proposé. Enfin, je reviens en conclusion de section sur une complexité émergeant déjà de cette première interprétation théorique du phénomène, et énonce les objectifs de recherche ayant précédé à l'approche méthodologique, qui est l'affaire de la prochaine section.



## **2. UNE PERSPECTIVE PHÉNOMÉNOLOGIQUE ET INTERACTIONNISTE**

Ce chapitre a pour but d'expliciter comment et d'où je considère le phénomène, c'est-à-dire les perspectives théoriques, épistémologiques et ontologiques partant desquelles je l'ai appréhendé tant sur le terrain qu'ensuite durant l'analyse. Je présente d'abord ma posture théorique générale, puis trace les contours de la complexité telle que je la conçois.

### **2.1. Posture théorique : comment regarder?**

On peut d'abord dire que ces « points de vue » dont parle Weber traversent l'ensemble du travail du chercheur : sa façon de concevoir le réel, de tenter d'y accéder, d'en faire sens et d'en rendre compte. C'est comment regarder. Alors que sont opérationnalisés les différents concepts structurant l'objet de recherche, il convient de bien poser notre façon de voir comment cet objet peut être au monde, puisque cette perspective constitue déjà en soi une compréhension et une analyse premières du phénomène qui nous intéresse (Blumer, 1976; Corbin et Strauss, 2008; Paillé et Mucchielli, 2016; Soler, 2000). Je m'applique, tout au long de cette section théorique, à expliciter mes prémisses épistémologiques quant à la nature du savoir, de l'humain et du social. Afin de rendre l'univers théorique le plus tangible possible, j'intègre ces bases théoriques à même la définition des concepts retenus, en les mobilisant lorsqu'il est pertinent et transparent de le faire.

Je précise néanmoins d'entrée de jeu que mon point de vue est interactionniste. Pour moi, la constitution même des concepts, de l'individu, des interactions, voire des institutions (tels l'école et la classe), de même que la connaissance qu'on peut avoir

des uns et des autres, passent par un sens socialement construit (voir entre autres Blumer, 1976; Corbin et Strauss, 2008; Mead, 1934; Woods, 1983). Cela me conduit à rejeter tant une approche positiviste recherchant des lois universelles et un « déterminisme strict » (Morin, 2012, p. 8), qu'une approche interprétative radicale qui ignorerait « les phénomènes du monde sensible » (Gohier, 1998, p. 270). J'opte pour une approche qui prend en compte la centralité du sujet et de son agentivité (voir Mead, 1934) tant dans les phénomènes sociaux (voir Woods, 1983) que dans la production de savoir sur ceux-ci, de même que l'insertion de ce même sujet dans des réalités qui, bien que socialement édifiées, lui préexistent, le précédent et le contraignent d'une certaine manière (voir Corbin et Strauss, 2008). Cette vision dialectique est revisitée en cours de section, mais je tenais déjà à souligner au lecteur cette posture constructiviste-interactionniste que j'ai.

Je souhaite également spécifier deux choses quant aux points de vue propres à cette recherche. Premièrement, dans ce projet, j'aborde le phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves en tant que phénomène microsociologique et pédagogique, et c'est en tant que tel qu'une élaboration théorique de celui-ci est ici proposée. D'autres auraient pu traiter du phénomène en l'approfondissant et le définissant dans sa nature didactique, psychologique, cognitive, physiologique, voire neurobiologique, mais ce n'est pas mon cas. Deuxièmement, je justifie et définis au prochain chapitre trois dimensions retenues pour théoriser le phénomène. Cette conceptualisation a servi à me permettre de reconnaître, une fois sur le terrain – et plus tard lors de l'analyse des données –, qu'il était bel et bien question de ce phénomène. Je ne poursuivais donc pas, par sa théorisation, l'ambition d'opérationnaliser de manière précise ses manifestations éventuelles. Le degré de conceptualisation s'arrête donc bien souvent à une définition du concept retenu et à son articulation possible à l'intérieur du phénomène. Ce faisant, je me suis en fait donné des balises conceptuelles afin d'aborder le terrain – et l'analyse – avec une idée de ce que je commençais à chercher (Berthier, 1996), tout en laissant

un espace pour ce que j'allais finalement trouver (Jackson, 1968/1990), pour ce qui s'avèrait pertinent à la compréhension du phénomène étudié (Hammersley et Atkinson, 1983).

## **2.2. Complexité : partant de quelle perspective?**

J'ai fait de la complexité du phénomène ici étudié la thèse, l'objet et l'objectif principal du présent travail. Expliciter ce que j'en entends apparaît incontournable. Or, dire qu'au départ de mes explorations, c'est d'intuition que m'est venue cette idée de complexité. Les perspectives que je m'étais constituées avec les années de ce que pouvaient être, entre autres, le monde de l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage appelaient un principe de complexité. Celle-ci s'est également imposée au fur et à mesure que je recensais des écrits dans le champ du développement de la compétence sociale en milieu scolaire. Un tel développement dans un tel contexte mettait en jeu une multitude d'éléments qui s'entrelaçaient, étaient susceptibles de s'interinfluencer dans un réseau de relations dont je n'arrivais même pas à concevoir ni le début ni la fin (ce que je n'arrive toujours pas à faire d'ailleurs). Ce qui a motivé ce projet de recherche et cristallisé son objet est d'ailleurs le fait que je me suis sentie irrassasiée par la complexité trouvée dans la recherche consultée, et que j'ai voulu contribuer à continuer de mieux la comprendre.

Afin d'être plus précise qu'intuitive, quelques indications théoriques sont ici données de ce que serait, et ne serait pas, cette complexité. À titre de rappel, l'objet de ce travail n'est pas la complexité en général, mais précisément la complexité des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves. C'est pourquoi j'esquisse succinctement les cadres d'une complexité qui, je crois, permettront au lecteur de saisir ma perspective sur celle-ci. La complexité du phénomène est quant à elle révélée tout au long de la thèse.

D'abord, la complexité pourrait s'entendre en tant que l'état même des choses ou, dit autrement, en tant qu'un attribut ou une caractéristique les marquant; les écoles seraient par exemple complexes (Davies, 2004) ou encore, les humains seraient affectés par de multiples sources de complexité (Biggiero, 2001). On trouverait aussi la complexité abordée en tant qu'idée (Le Moigne, 1990), que principe (Diemer, 2013) pouvant être explicité, réfléchi et conceptualisé – la complexité en général serait le fait d'un « tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés » (Morin, 2005, p. 21) –, de même qu'en tant qu'objet – la complexité d'un tel phénomène se donnerait à voir de telle et telle manière. Dans le présent travail, c'est ce dernier type de complexité qu'il m'intéresse d'éclairer, soit la complexité d'un phénomène donné. De ma perspective, corroborée par plusieurs auteurs déjà cités, je n'ai aucun doute sur le fait que les initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves constituent bel et bien un phénomène complexe. Il est toutefois de rigueur d'expliciter cette perspective, que l'on pourrait également qualifier de complexe. De fait, avant même d'être un concept, voire un objet d'étude, la complexité serait aussi une manière de concevoir et d'aborder le monde, un paradigme ontologique et épistémologique (Malaina, 2008).

Sur quels critères statuerait-on donc qu'un phénomène est complexe? D'abord, complexité ne serait pas synonyme de complication (Laurent, 2011), voir d'hypercomplication (Le Moigne, 1990), de difficulté (Biggiero, 2001) ou encore d'accumulation d'éléments et de données (Zylberberg, 2009<sup>14</sup>). Une chaîne de montage robotisée comporte de multiples machines ayant des centaines de pièces, orchestrées de façon assez compliquée. Pourtant, cela ne la rend pas complexe pour autant. La complexité dont il est ici question ne relève d'ailleurs pas de principes computables et mécanistes et ne se décline pas dans des causalités linéaires simples (Davies, 2004;

---

<sup>14</sup> Les propos de Zylberberg sont issus d'un article de Laflamme consistant en un entretien réalisé avec lui. Le lecteur trouvera donc la référence de Laflamme en bibliographie, mais j'ai ici préféré référer à Zylberberg, de qui viennent directement les propos cités.

Laurent, 2011). Incidemment, un phénomène complexe ne pourrait être entièrement démonté en ses différentes pièces dont il serait possible de faire décompte et détail exacts, et d'en reconstituer le plan invariable et immuable de l'agencement. Quelque chose de complexe ne saurait en fait être réduit ou fractionné en un « tas de grains élémentaires » (Le Moigne, 1990, p. 112) sans qu'il n'y ait perte de « fonction » ou de « vérités » (Laurent, 2011), en ce sens qu'à partir du moment où on commencerait à la démanteler, la chose complexe perdrait de ses propriétés, celles-là ayant justement émergé du fait de l'assemblage de ses constituants entre eux plutôt que d'une juxtaposition des propriétés *a priori* de chacun de ceux-ci en soi (voir Morin, 2012). Cela suit la fameuse idée voulant que le tout dépasse la somme des parties (Davies, 2004; Morin, 2012).

Une chose complexe serait donc conséquemment aussi irréproductible et insimulable (Laurent, 2011), et plus avant, imprévisible (Le Moigne, 1990). Biggiero (2001) expose de multiples sources de complexité (par exemple l'infinité de sens possibles qu'un observateur peut assigner à une perception donnée) susceptibles d'affecter différents systèmes (les systèmes humains les présentant toutes selon lui) et les rendant, de fait, imprévisibles. Davies (2004) attire quant à elle l'attention sur le fait que le plus petit changement d'un élément d'un phénomène peut engendrer des secousses dans tout le reste de celui-ci. La quasi-infinité de possibles bifurcations et modulations d'un phénomène complexe rendrait ainsi son calcul et sa prédictibilité impossibles (Biggiero, 2001). De plus, un phénomène complexe impliquerait des agents pour lesquels il serait impossible de demeurer statiques, ne serait-ce que par l'écoulement du temps qui amène invariablement de nouveaux éléments ou des modifications de ceux présents (Davies, 2004); « créateur » et « producteur » de nouvelles formes, un tel phénomène serait plutôt dynamique (Malaina, 2008). Plusieurs auteurs parlent ici de désordre, de chaos et même de contingence en tant que particularité des choses complexes. D'une part, l'état de chaos qu'ils évoquent ne serait pas que synonyme d'aléa : l'un mentionnant un « mélange d'ordre et de désordre » (Diemer, 2013, p. 248), l'autre le

présentant comme une organisation « in the borders between stability and instability » (Stacey, 1996, dans Davies, 2004, p. 21). Il y aurait ainsi au sein d'un phénomène complexe une forme d'auto-organisation de ses éléments désordonnés le faisant tendre incessamment vers une structure (Biggiero, 2001), une réorganisation interne incessante (Morin, 2005), un équilibre recherché mais au fond jamais atteint (voir Zylberberg, 2009). D'autre part, il y aurait bien aussi un hasard inévitable dans les choses complexes (voir Diemer, 2013), surtout lorsqu'elles touchent l'humain et plus encore le social, en raison, entre autres, de l'imprévisibilité déjà soulevée des agents eux-mêmes (voir Biggiero, 2001).

« Mais alors, exposait Morin (2005), la complexité se présente avec les traits inquiétants du fouillis, de l'inextricable, du désordre, de l'ambiguïté, de l'incertitude » (p. 21), ajoutant encore qu'elle porte en elle « l'impossibilité » d'unifier et d'achever ainsi qu'une « part d'indécidabilité » (p. 127). D'aucuns qualifieraient de chimère l'entreprise de traiter de la complexité d'un phénomène, ce avec quoi je serais d'accord si l'on aspirait à vouloir la saisir entièrement, et ne pas avouer qu'on la mutile inévitablement. « Il n'y a que du simplifié » disait Morin (2005, p. 24), et il vaudrait toujours mieux, arguerait-il, appréhender les choses complexes partant de cette complexité que l'on admettra en outre invariablement amenuisée, que d'appliquer une « réduction arrogante qui croit posséder la vérité simple, derrière l'apparente multiplicité et complexité des choses » (p. 134). L'exercice consiste donc à tenter de démêler le chaos, de mettre quelque ordre dans le désordre et ce, non pas en divisant, mais plutôt, comme invitait Morin (2012), en reliant les choses les unes aux autres, en débusquant « le lien qui tisse » (p. 13). Il s'agit alors de concevoir la complexité non pas comme la clé du monde, mais comme le défi infini à relever (Morin, 2005), c'est-à-dire, comme Zylberberg (2009) le présentait, comme un objet non pas « à résoudre », mais plutôt « à poser » (p. 71), comme une façon même d'interroger ce monde (*ibid*, résumé par Laflamme, p. 68). C'est un passage, disait Le Moigne (1990), « de la tranquille passivité du calcul certain à l'active adaptation de la délibération incertaine »

(p. 108-109). Ce n'est donc pas parce que la tâche est impossible, qu'il ne faut pas s'y astreindre, en acceptant et faisant siens l'incomplet, l'inachevé, l'indéterminé et l'indicible, tout simplement.

### **3. DES BALISES CONCEPTUELLES**

Comme déjà mentionné, il est bien de la complexité d'un phénomène précis dont il est ici question. Ce phénomène est celui des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves. Ce troisième chapitre a pour but de circonscrire conceptuellement ce phénomène à l'étude. Cette délimitation visait à baliser le regard que j'allais porter sur le cas étudié. C'est-à-dire que sont ici posés les repères théoriques ayant servi à orienter à la fois la collecte, puis l'analyse des données empiriques. De surcroît, cette première articulation du phénomène a aussi permis de dégager une première complexité « théorique » de celui-ci.

#### **3.1. Compétence sociale : processus d'adaptation contributive en situations sociales**

Opératoirement, il apparaît évident que la compétence sociale devait être définie; comment autrement reconnaître, dans le cas étudié, qu'il en était question? Par ailleurs, elle est bien l'intention de l'initiative enseignante de laquelle je souhaitais dégager la complexité. Or, des trois éléments mobilisés dans le présent cadre théorique, elle est pour moi le plus abstrait. « La compétence n'est pas directement observable », précisait Perrenoud (2011, p. 47). Et d'ailleurs, en quoi cette compétence serait-elle sociale plutôt qu'autre? À propos de la seule notion de compétence, Joannert et ses collègues (2004) parlaient de « nébuleuse peu opérationnelle » (p. 673), alors que Rose-Krasnor (1997) concluait que l'utilisation du construit de compétence sociale s'avérait le plus approprié au niveau théorique général. Par suite, la définition et la (re)connaissance d'une telle compétence sociale apparaissent d'autant plus compliquées. Cette sous-



section présente ma perspective théorique générale de la compétence sociale, en exposant d'abord la définition retenue de ce que pourrait être une compétence, puis en établissant les conditions auxquelles on peut reconnaître une compétence dite sociale.

### 3.1.1. Notion de compétence : définition générale

Tout comme Rey (2015) introduit son texte sur la notion de compétence, plusieurs ouvrages traitant de celle-ci soulignent comment sa conceptualisation n'est pas chose convenue (Gaussel, 2018), notamment d'un point de vue interdisciplinaire (Rey, 2015). Néanmoins, il y aurait en sciences de l'éducation, malgré des controverses toujours existantes (Mottier-Lopez, 2016), de grandes lignes d'accord relativement à ce qui est entendu par compétence (Joannert et al., 2004; Perrenoud, 2011).

Dans un article critique portant sur les compétences, Joannert et ses collègues (2004) proposent un tableau comparant diverses définitions de la compétence<sup>15</sup>. De leur synthèse conceptuelle, ils ressortent la définition suivante :

La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. (p. 674)

Perrenoud (2011) fait le même exercice<sup>16</sup> dans un ouvrage traitant également des compétences à l'école, et extrait la définition suivante : « un pouvoir d'agir efficacement dans une *classe de situations*, en mobilisant et en combinant, en temps

---

<sup>15</sup> Par D'Hainaut (1988), Raynal et Rieunier (1997), Gillet (1991), Joannert, Lauwaers et Pesenti (1990), et Perrenoud (1997) (voir, p. 673).

<sup>16</sup> Des définitions de la compétence par Guillevic (1991), Gillet (1991), Tardif (1996) et Le Boterf (1994) (voir, p. 46).

réel et de manière pertinente, des *ressources* intellectuelles et émotionnelles »<sup>17</sup> (p. 45). Rey (2015), dans un texte sur la notion de compétence, évoque quant à lui « la mise en œuvre de nombreuses procédures standardisées... selon une démarche de sélection et de combinaison » (p. 19), et ajoute qu'« être compétent, c'est pouvoir produire des réponses adaptées à des situations » (p. 20). Dans un article sur la question de la compétence à l'école, Mottier-Lopez (2016) résume quant à elle, en citant plusieurs auteurs, que « la compétence cherche à désigner la mobilisation à bon escient par un individu ou un groupe d'individus de ressources de différents ordres pour être en mesure de résoudre des tâches ou des problèmes complexes » (p. 156). Enfin, dans le PFÉQ, la compétence est définie comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001a, p. 4), pour clarification que celle-ci « se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité », dans la « quête d'une réponse appropriée à une question ou d'une solution adéquate à un problème » (p. 5).

Ces synthèses et définitions convergent donc vers une sorte de savoir-mobiliser/coordonner/adapter, dans une situation donnée, des ressources, de manière à offrir une performance satisfaisante. Elles présentent ainsi toutes comme éléments constitutifs du concept de compétence les idées d'une **réussite** de la **mobilisation** de **ressources** en **situation**. Qu'en est-il de chacun de ces éléments, plus particulièrement en ce qui a trait à la compétence dite sociale?

### 3.1.2 Concept de compétence sociale : définition précisée

« Comment délimiter le *champ d'une compétence*? » demandait Perrenoud (2011, p. 52); en quoi peut-on savoir qu'il est question d'une compétence « sociale »? D'abord, par les familles de situations dans lesquelles elle est appelée à être déployée, puis dans

---

<sup>17</sup> Les caractères italiques dans la citation et celles à venir sont des auteurs.

les ressources mobilisées et leurs modalités de mobilisation, et enfin, dans le but visé et ultimement, réalisé.

### **3.1.2.1. Situations appelant la mobilisation de la compétence sociale : circonstances sociales**

Les auteurs recensés se recoupent sur ce point, la compétence ne se manifesterait et ne se développerait qu'en situation (Joannert et al., 2004; Perrenoud, 2011). Une compétence donnée sera associée à une famille de situations (Perrenoud, 2011), à partir d'éléments structurels communs à ces dernières (Rey, 2015), notamment les ressources mobilisées et la façon dont cette mobilisation s'opère (Perrenoud, 2011), j'y viendrai. Quels éléments structurels des situations confèreraient donc à la compétence appelée à y être manifestée une nature dite « sociale »?

À la lecture des auteurs ayant théorisé cette compétence, elle serait en fait mise en œuvre en situations sociales : en interactions, relations ou transactions sociales, en contexte ou milieu social, dans le monde social, dans les problèmes, conflits ou rapports interpersonnels ou entre individus (Bélanger et al., 1999; Gausse, 2018; Kishchuk et al., 2003; Nader-Grobois, 2011; Rose-Krasnor, 1997). Dire que la compétence sociale se déploie en situations sociales apparaît comme dire tout et rien à la fois. Toutefois, c'est bien le cas, et cela annonce par ailleurs, il me semble, la complexité de même que l'étendue possible du champ de cette compétence. Chez l'enfant, et plus précisément chez l'élève, elle pourrait donc logiquement se manifester en situation familiale, avec les pairs ou en classe (Kishchuk et al., 2003; Royer, 1984).

Toutefois, si des situations se produisant dans ces milieux sociaux peuvent appeler la compétence sociale, Perrenoud (2011) souligne que tout n'est pas forcément situation prêtant à la manifestation et au développement de compétences, le principe de complexité (MEQa, 2001) étant ici délimitant entre une situation et une simple tâche par exemple (Perrenoud, 2011). La complexité de ce qu'on appelle situation résiderait

dans le fait qu'elle appelle, nous le verrons, la mobilisation et la coordination de ressources variées (Joannert et al., 2004), mais également que l'agencement de ces ressources soit à chaque fois, malgré les similitudes structurelles des situations, adapté à la singularité de la situation dans laquelle intervient le sujet (Perrenoud, 2011). En effet, à l'intérieur d'une même famille de situations, « toute situation est singulière, irréductible à toute autre », précise Perrenoud (2011, p. 53), et requiert conséquemment adaptation – accommodation pour reprendre le terme piagétien (Perrenoud, 2011). C'est cette adaptation aux singularités situationnelles qui appellerait la compétence plutôt que toute autre faculté du sujet. Une « intelligence des situations » ont concisément tranché Masciotra et ses collègues (2003, dans Joannert et al., 2004, p. 672).

Plus particulièrement, la compétence sociale serait sollicitée en réaction aux- ou en fonction- des autres, dans un milieu ou un groupe auxquels la personne appartient, et induirait aussi un travail sur soi (Gaussel, 2018). Les singularités situationnelles auxquelles l'individu socialement compétent s'adapterait auraient donc trait à lui-même, de même qu'aux « personnes avec lesquelles il entre en interaction » et aux éléments constitutifs « des milieux de vie dans lesquels il évolue » (Kishchuk et al., 2003, p. 10). En somme, la compétence sociale se développerait et/ou se manifesterait dans des situations complexes d'interaction sociale qui requièrent du sujet une adaptation à lui-même, à l'autre, ainsi qu'aux éléments contextuels dans lesquels il est plongé.

### **3.1.2.2. Ressources mobilisées lors de l'opération de la compétence sociale : savoirs, habiletés et autres ressources internes**

La situation dans laquelle évolue le sujet appelle des ressources, selon la nature de cette situation de même que la réponse qu'il anticipe produire. Je m'attarderai ici d'abord aux natures diverses des ressources. Les auteurs du PFÉQ distinguent les ressources intérieures à l'individu des ressources qui lui seraient extérieures – « ses pairs, son professeur, les sources documentaires, etc. » (MEQ, 2001a, p. 5). Si d'autres auteurs

ne nient pas l'accès possible à ces ressources extérieures au sujet, ils soulignent néanmoins que c'est à partir de ressources internes que ce dernier leur fera appel et les utilisera et qu'en finale, il n'est toujours question que de ressources internes : « aussitôt que la personne agit, toutes les ressources convoquées lui sont nécessairement internes » (Joannert et al., 2004, p. 676). Mentionnons néanmoins qu'une part d'impondérable résiderait dans ce que Masciotra et Medzo ont appelé les « possibilités environnementales » (2009, dans Perrenoud, 2011, p. 44), que Joannert et ses collègues (2004) évoquent comme « des ressources spécifiques à la situation et son contexte » (p. 673), ou encore que les sociologues de la classe, j'y viendrai, apparenteraient aux « contextes » (voir Woods, 1983), c'est-à-dire la nature et la disponibilité de ces ressources externes, ainsi que leur organisation.

En ce qui a trait aux ressources internes « propres à la personne » (Joannert et al., 2004, p. 673), Perrenoud (2011) les présente en trois catégories : « (1) les savoirs; (2) les habiletés; (3) d'autres ressources » (p. 47). Les savoirs seraient tant déclaratifs (purs), procéduraux (comment faire) que conditionnels (quand intervenir), et peuvent être universels – il existe des moyens variés d'aborder les conflits – ou « locaux » – dans cette école, cette classe ou ce groupe d'amis, nous nous y prenons de telle façon. Plusieurs savoirs serviraient à la compétence sociale, notamment la connaissance des émotions ou des démarches de résolution de conflit (Vadeboncœur, 2005). Les habiletés seraient quant à elles des « schèmes » présidant des opérations tant mentales que concrètes (Perrenoud, 2011, p. 48). Elles ne permettraient pas à elles seules de résoudre l'entière des situations et ne sont pas en ce sens à confondre avec la compétence. Des habiletés d'ordre cognitif, affectif (ou émotionnel) et social seraient mobilisées par la compétence sociale (Rose-Krasnor, 1997). On peut penser, parmi d'autres, au raisonnement moral (Mayer et Cobb, 2001), à l'identification, l'expression et la régulation des émotions (Nader-Grobois, 2011), ou aux capacités d'écoute (Bélanger et al., 1999) ou de réflexion (Shanker, 2014). Enfin, et fort intéressante en

ce qui a trait à la compétence sociale, la catégorie des autres ressources proposée par Perrenoud (2011) :

Quant à la troisième catégorie de ressources, elle est plus hétérogène encore et, à certains égards, plus énigmatique. Elle contient notamment :

- Des attitudes, des postures;
- Des valeurs, des principes, des normes;
- Des rapports au savoir, à l'action, à l'autre, au pouvoir;
- Des ressources « émotionnelles » et relationnelles.

Alors que savoirs et habiletés sont à dominante cognitive, les ressources de cette troisième catégorie sont plus ouvertement liées à des valeurs, des identités, à des préférences [le PFÉQ parle d'« intérêts »]. Analyser de telles ressources est donc plus complexe, avec des enjeux théoriques certes, mais aussi philosophiques et éthiques. (p. 50)

Autrement dit, ces ressources présentent un défi opératoire que je ne relèverai pas plus que ne l'a fait Perrenoud. Comme ce dernier cependant, je reconnais que malgré cette difficulté à les saisir dans leur nature plus subjective, située et interactionniste, elles font bel et bien partie des processus de construction et de mobilisation des compétences, surtout ceux de la compétence sociale.

En effet, les ressources que sont les savoirs et plus particulièrement les habiletés se traduisent bien souvent par une performance, c'est-à-dire la mise en œuvre de comportements. Je l'ai soulevé, plusieurs acteurs du développement de la compétence utilisent principalement cette performance comportementale pour conceptualiser et reconnaître la compétence sociale. C'est d'ailleurs le cas des programmes de formation eux-mêmes, dans lesquels : « la compétence est... définie par ce qu'elle rend possible, c'est-à-dire par la performance sur laquelle elle est censée déboucher » (Kahn et Rey, 2016, p. 6). Or, ce serait en réduire la complexité, notamment son caractère adaptatif, mais également interactionniste et situé, et donc culturel (Hoffman, 2009; Rose-Krasnor, 1997). D'une part, la performance n'est pas seule garante d'une compétence

(Perrenoud, 2011), ce qui est d'autant plus vrai lorsqu'elle est sociale (Elias et al., 2007). En effet et d'autre part, l'individu socialement compétent le serait en mobilisant également des valeurs (Baudrit, 2011; Elias et al., 2007); des prédispositions (Morlaix, 2015) ou une part de son bagage personnel (Watson et Emery, 2010; Wigelsworth et al., 2010), issus d'expériences antérieures (Brackett et al., 2015); des rapports à soi, jusque dans sa corporalité (Elias et al., 2007) et ses sentiments (Brackett et al., 2015), ainsi qu'à l'autre (Kishchuk et al., 2003); des attitudes (Durlak et al., 2011) et des motivations (Rose-Krasnor, 1997). Parfois même inconscientes (Cohen, 2006), ces ressources mobilisées par la compétence sociale seraient variables selon les individus ainsi que les contextes dans lesquels ceux-ci évoluent (Rose-Krasnor, 1997). « Multiples et hétérogènes » soulignait Mottier-Lopez (2016, p. 156), je ne saurais donc annoncer d'avance les ressources de la compétence sociale, mais seulement énoncer leur existence, leur diversité, leur variabilité.

### **3.1.2.3. Mobilisation des ressources lors de l'opération de la compétence sociale : choix et coordination basés sur l'interprétation**

J'ai déjà souligné l'unicité et la complexité des situations qui appellent la compétence, de même que la multiplicité et l'hétérogénéité des ressources que celle-ci mobilise, ce qui confère à cette compétence « une part irréductible de singularité et de créativité » (Mottier-Lopez, 2016, p. 156). « L'alchimie étrange » d'une compétence relève aussi de la mobilisation desdites ressources (Le Boterf, 1994, dans Perrenoud, 2011, p. 50). Perrenoud (2011) parle ainsi d'une « mise en synergie des ressources » (p. 51) par une « macro-schéme » (p. 52) – plus ou moins abouti selon le niveau de maîtrise d'une compétence – présidant à la coordination et à l'orchestration de ces ressources. Ainsi, l'individu choisirait, à partir de l'interprétation des situations sociales, les ressources pertinentes qu'il combinerait et coordonnerait (Bélanger et al., 1999).

Dans ces choix et cette utilisation de ressources, l'acteur tiendra ainsi compte des buts prescrits par la situation, ou du moins de ceux qu'il considère prescrits par celle-ci,

ainsi que de ses buts propres (Rey, 2015), ces derniers soient-ils clairs pour lui, ou implicites. D'une part, la situation sociale elle-même pose en effet des paramètres avec lesquels l'individu doit composer, et qui ne sont par ailleurs pas toujours compatibles entre eux. Par exemple, l'enfant, dans l'univers de la classe, doit jongler avec les exigences scolaires, les demandes de son enseignant, de même qu'avec les règles sociales de son réseau de pairs, tous ces paramètres pouvant parfois être difficilement conciliables (voir Pollard, 1985; Woods, 1983). Chaque situation s'inscrit dans un contexte qui porte en lui certaines conventions, ou du moins auquel l'individu reconnaîtra et identifiera certains principes, par l'image qu'il en aura construit à partir des interactions passées, par ce qu'il croit que les autres souhaitent qu'il projette dans une telle situation, par l'« autrui généralisé » pour reprendre le concept meadien (Mead, 1934, p. 90).

D'autre part, dans cette « dialectique constructive entre une personne et le contexte dans lequel elle est nécessairement située » (Joannert et al., 2004, p. 686), les situations n'épuisent pas la réponse compétente d'une personne. Joannert et ses collègues réfèrent ainsi à Vergnaud (1996) pour dire que « dans sa relation à la situation, la personne construit le sens de ce qu'elle réalise sur la base de ce qu'elle connaît déjà et du but qu'elle s'assigne dans la réalisation de cette situation » (p. 677). Dans le cas de la compétence sociale, ces derniers buts personnels présenteraient une double exigence, celle des besoins propres à la personne elle-même, et celle d'un besoin de se relier aux autres et de maintenir ces liens (Nader-Grobois, 2011; Rose-Krasnor, 1997). À l'instar des exigences situationnelles, ces exigences personnelles, orientées tantôt davantage vers soi et tantôt davantage vers autrui, peuvent également entrer en conflit (Rose-Krasnor, 1997). Enfin, ce n'est pas parce que l'enfant détient les ressources et pourrait être en mesure de les mobiliser dans la situation qu'il le fera nécessairement. La motivation, le stress ou toute autre émotion intense (Kishchuk et al., 2003; Rose-Krasnor, 1997), ou encore les menaces sociales de fragilisation ou de déstabilisation (Baudrit, 2011) pourraient limiter ou freiner cette mobilisation.



La mobilisation et l'utilisation des ressources relatives à la compétence sociale sont donc hautement subjectives et singulières à chacun et à chaque situation, et dépendront bien plus de l'interprétation que l'acteur se fera de cette situation et du but qu'il se fixe dans celle-ci (Kahn et Rey, 2016), que d'un but qui serait « objectif » à cette situation. Le principe est ici constructiviste : il n'y aurait, dans une situation prise « objectivement », qu'« un ensemble de caractéristiques parmi lesquelles un sujet sélectionne certains éléments en fonction de ses intérêts ou de ses intentions » (Rey, 2015, p. 21). La recherche d'un « succès » dans la mise en œuvre d'une compétence dans une situation donnée, dont sociale, influencerait donc le choix et l'utilisation des ressources retenues. Mais qu'entend-on par réussite, efficacité ou succès lorsqu'il est question de compétence sociale?

#### **3.1.2.4. Opération réussie de la compétence sociale : bénéfiques pour soi, pour l'autre, pour la communauté**

Joannert et ses collègues (2004) stipulent qu'une « compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation. » (p. 673). Mais qu'est-ce qu'un traitement achevé? Si la compétence implique une mobilisation de ressources induite par des buts et des intentions, le succès ou l'efficacité aurait logiquement trait à l'atteinte de ces buts ou la réalisation de ces intentions. Dans ses ethnographies de classe, Pollard (1985) relate comment un jeune élève démontre un niveau élevé de performance dans son interaction sociale en classe, avec l'enseignant notamment : habile à lire le contexte social ainsi que les autres individus et à jongler avec ses priorités et ses stratégies, celui-ci arrive à maximiser ses intérêts tout en conservant une bonne entente avec son enseignant. Pour certains auteurs, l'efficacité en compétence sociale relève ainsi de la satisfaction de ses propres besoins et de ceux des autres, ainsi que de la création ou de la préservation de liens avec ces derniers (Kishchuk et al., 2003).

Néanmoins, cette compétence sociale reste à être négociée entre l'individu et son environnement (Rose-Krasnor, 1997). Si la performance de l'élève ne satisfait pas les besoins sociaux du maître, bien qu'elle satisfasse ceux de l'élève, ce dernier ne sera pas reconnu comme compétent. Watson et Emery (2010) rappellent ainsi que ce qui est considéré comme relevant d'une compétence sociale se réifie à travers la participation d'individus en situations et qu'incidemment, la réussite de leur performance est reconnue et valorisée par la communauté de pratique au sein de laquelle ils évoluent. La définition du succès d'une compétence sociale s'appuie donc également sur des principes interactionnistes : le succès se construit et se détermine dans l'interaction, en considération des besoins émergeant de la situation. Par ailleurs, il ne suffirait pas d'une seule performance réussie pour attester de la compétence (Perrenoud, 2011) et celle-ci découlerait plutôt de la répétition et/ou du transfert de l'accomplissement à d'autres situations similaires (Rey, 2015).

Ici, des nuances sont à apporter à l'idée d'efficacité sociale en tant que garante de gestes socialement compétents. Comme le souligne Perrenoud (2011) : « Si l'on se centre sur l'action efficace, rien n'autorise à ne s'intéresser qu'aux ressources politiquement ou moralement correctes. » (p. 50) Or, pourrait-on dire que la mise en œuvre de la compétence sociale est une réussite si les valeurs ou les attitudes mobilisées sont jugées amORALES, ou si la performance sert les seuls intérêts individuels, sans égard pour la vie sociale plus large? Peut-on parler d'un enfant compétent socialement si celui-ci respecte les règles de classe afin de s'attirer les bonnes grâces du maître, à l'instar du jeune élève de Pollard peut-être, sans toutefois adhérer aux principes de cohésion sociale et de vie démocratique que ces règles sous-tendent? Autrement dit, conformité et efficacité sociales égalent-elles compétence sociale? Je pose la question puisque, comme déjà argumenté, plusieurs études s'attardent à la manifestation de comportements associées à la compétence sociale afin de l'apprécier. Or, une compétence dirait Perrenoud (2011) n'est pas la performance, mais bien une condition de la performance : « La performance est une action observable rapportée à une échelle

d'excellence ou d'efficacité; la compétence est une disposition stable qui rend possible la performance et l'explique. » (p. 47) Si la performance peut traduire, parfois, la compétence, elle n'en témoigne pas toujours.

Nous l'avons vu, la compétence implique la mobilisation de ressources variées, dont des valeurs, des postures, des attitudes, dans une visée donnée dans une situation donnée. Elias et ses collègues (2007) expliquent ainsi que les acquis visés par le courant SEL apparaissent incontournables dans l'accomplissement d'une performance morale, mais que la performance en soi ne suffit pas, et que l'acquisition, la compréhension et l'adhésion aux valeurs morales sous-tendant ladite performance lui sont également essentielles. Dans le même esprit, Rose-Krasnor (1997) souligne :

The highest developmental level can only be achieved by integrating self- and other-transforming perspectives into a collaborative strategy. One of the major challenges of life-span development is to achieve both autonomy (self-orientation) and connectedness (other orientation). (p. 121)

Abbet (2016) soutient de son côté que dans un contexte de formation et d'éducation, la compétence sociale visée doit dépasser l'appréhension individualisante, les « constats d'incivilités, de comportements auto- et hétérodommageables, ou de perte de respect personnel et institutionnel qui caractériseraient les "incompétences sociales" », et nourrir, « au-delà de l'épanouissement personnel », « le but élargi d'une meilleure cohésion sociale, [...d'une] contribution sociale » (p. 5). « La constitution du lien social est une finalité en soi », insiste-t-il (p. 7).

Une compétence dite sociale ne pourrait donc pas se délester de son caractère socialement inscrit, c'est-à-dire culturellement, politiquement et historiquement, c'est-à-dire dans un avant, un ailleurs et un plus grand. Le succès en situation sociale ne s'arrêterait donc pas au simple fait de s'y débrouiller ou de bien s'en sortir, mais impliquerait également d'y contribuer. Il est ainsi évoqué dans le PFÉQ (2001), tant lorsqu'il est question des compétences transversales d'ordre personnel et social que du

domaine général de formation du vivre-ensemble et de la citoyenneté, qu'on vise chez l'élève le développement d'une « identité personnelle et collective » (p. 28), une contribution « au travail collectif » et une « participation active aux activités de la classe et de l'école » (p. 35), une « expérience des principes et valeurs démocratiques », une « préparation à la citoyenneté » et un « engagement dans l'action coopérative et solidaire » (p. 50).

Un traitement achevé de la situation, pour reprendre les mots de Joannert et ses collègues (2004), lorsqu'il est question de compétence sociale, signifierait donc une négociation satisfaisante entre les besoins et buts propres à la personne, ceux des autres directement en interaction avec cette personne, mais également ceux de la communauté dans laquelle la personne s'inscrit, soit-elle la classe, l'école, la société.

En somme

Rose-Krasnor (1997) définit la compétence sociale en tant qu'un cadre organisateur de l'action sociale, et soutient que ce construit flexible et multidimensionnel, par la nature transactionnelle des situations dans lesquelles il est appelé à être déployé, se doit de demeurer à un niveau théorique général. La présente conceptualisation, à partir de composantes convenues d'une compétence par les auteurs des sciences de l'éducation, est une tentative en ce sens. J'ai par ailleurs voulu spécifier le caractère inhéremment interactionniste et construit de cette compétence dite sociale, justement du fait qu'elle se déploie en situation et par rapport à autrui, cet autrui soit-il soi, l'autre, le groupe, la communauté, l'institution, etc. La compétence sociale serait donc cette alchimie étrange, pour utiliser les termes déjà cités de Le Boterf, qui permet à un individu, dans une situation sociale donnée, de choisir des ressources données, soient-elles connaissances, habiletés ou autres, dont des valeurs et attitudes, et de les orchestrer afin d'en faire émerger une performance offrant une réponse satisfaisante à cet individu,

selon ses buts, besoins et intentions, de même qu'à ceux qui l'entourent, une réponse contribuant d'autant à la cohésion sociale plus large.

### **3.2. Initiative enseignante : mise en œuvre d'intentions éducatives**

La seconde réalité à conceptualiser est celle de l'initiative enseignante, soit ce que des intervenants scolaires peuvent mettre en place à l'école en vue de développer la compétence sociale tout juste définie. Cette initiative constitue la pièce mère du phénomène auquel je m'intéresse : sans elle, il n'est pas. Il était donc d'intérêt de la conceptualiser ici afin de savoir reconnaître qu'un élément du réel appréhendé témoignait de celle-ci. Mais d'abord, pourquoi avoir retenu l'appellation « initiative enseignante » plutôt que pratique, curriculum ou encore projet d'apprentissage? Je justifie d'abord ce choix en posant la prémisse théorique et les définitions terminologiques sur lesquelles je m'appuie. Puis, je définis ensuite ce que j'entends par initiative enseignante, en apportant quelques précisions sur ce qui pourrait concerner une initiative enseignante de développement de compétence sociale.

#### **3.2.1. Notion d'initiative : définition générale**

L'initiative enseignante est ce qui est fait en vue de développer la compétence sociale. Que ce qui est fait provienne de programmes ministériels, de programmes plus formalisés ou du propre chef des intervenants scolaires, je considère que ces derniers construisent en finale leurs pratiques, leurs curricula, leurs projets d'apprentissage. Ma prémisse théorique ici, qui en est également une pédagogique, s'appuie sur l'idée des enseignants en tant que fabricants de programmes, « teachers as curriculum makers », plutôt qu'en tant qu'applicants de programmes, « teachers as curriculum implementers » (Craig, 2010, p. 867). C'est donc postuler que les ceux-ci, dans l'interaction avec le milieu et les autres acteurs, dont les élèves, s'approprient, transforment, puis mettent en œuvre les curricula. Je crois comme d'autres que le

travail curriculaire passe invariablement par l'éducateur (Tardif et Lessard, 1999), point de pivot de cette construction; « only the teacher is situated at the epicentre of the curricular exchange and encounters students face-to-face » soulignait Craig (2010, p. 868) à ce propos. En ce sens, le terme d'initiative sied à la réalité explorée.

À ce propos, les différentes définitions trouvées du mot « initiative » dans les dictionnaires terminologiques, étymologiques ou encore synonymiques consultés<sup>18</sup> parlent d'abord de propositions ou de décisions prises et orientées par l'individu la portant. Une initiative relèverait donc d'un projet ayant une direction donnée par celui qui la conduit. Les définitions du terme évoquent d'ailleurs le principe de prendre cette initiative, impliquant une forme d'entreprise de l'individu, d'intentionnalité, dans le fait d'initier, de mettre en branle quelque chose. Suivant l'optique constructiviste des éducateurs en tant qu'artisans du curriculum (Craig, 2010; Tardif et Lessard, 1999), chaque action enseignante constitue en quelque sorte une première, par son caractère initié et singulier. L'usage du terme initiative couvre donc bien l'idée de projet d'apprentissage ou ce que d'autres ont appelé le curriculum intentionné (voir Erickson et Pinnegar, 2010), mais il ne s'y limite pas.

En effet, les définitions consultées parlent aussi d'initiative comme d'une action, une intervention ou, autrement dit, une mise en œuvre concrète du projet prévu. L'initiative n'est donc pas que le projet intentionné, mais également celui édicté par l'individu en vue de réaliser les fins qu'il s'est fixées; l'initiative se rapporte donc également au curriculum enseigné (Haney, 2013), à la pratique elle-même – la *praxis*, cette « activité en vue d'un résultat » (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 95). D'ailleurs, on lui trouve comme antonyme la passivité, le concept accordant incidemment à l'individu qui la mène un caractère actif qui résonne avec mes postulats d'un acteur social actif plutôt

---

<sup>18</sup> Voir dans les références pour les entrées *initiare* et *initiative*.

qu'« idiot culturel » (Garfinkel, 1967, dans Delas et Milly, 2005, p. 194), et d'éducateurs transformant les curricula plutôt que les appliquant.

Enfin, la racine latine d'initiative, *initiare*, évoque l'initiation à, l'action d'initier, c'est-à-dire amener quelqu'un à découvrir quelque chose, une autre façon de dire enseigner, ce qui, c'est un truisme, est bien la finalité de l'initiative dont il est question. Par initiative tel qu'ici entendu, il est en somme question de la mise en action unique d'intentions choisies par un individu. Ces intentions étant d'enseigner quelque chose et donc, de faire apprendre, l'initiative est dite enseignante. Or, elle est également dite enseignante puisqu'elle provient de l'individu qu'est l'enseignant : il la crée d'abord en lui-même par intention, puis la recrée ensuite dans le monde par l'action. Voyons ce que je conçois plus précisément par initiative enseignante.

### 3.2.2. Concept d'initiative enseignante : définition précisée

Le travail des enseignants, que j'ai préféré nommer initiative enseignante, consisterait donc en un processus de définition de finalités et de moyens, puis de mise en œuvre de ces moyens dans la poursuite de ces fins (Tardif et Lessard, 1999), et enfin, nous le verrons, de retour sur ces finalités et moyens. Avant de plonger plus avant dans ce processus, je dirai encore un mot sur la centralité du maître dans l'initiative enseignante telle que je l'entends. Les penseurs et chercheurs qui se sont penchés sur le travail enseignant à travers les décennies ont en effet relevé l'autonomie, le pouvoir et le rôle de premier plan qu'a celui-ci dans sa classe. Dewey affirmait déjà en 1938 que l'éducateur constitue « the agent through which knowledge and skills are communicated and rules of conduct, enforced. » (p. 5) Les ethnographes anglo-saxons de la classe relevaient dans la décennie 1980 comment ce dernier est « the guardian of what is to be learned, and retains control. » (Woods, 1983, p. 106; voir aussi Delamont, 1983) Tardif et Lessard soulignaient en 1999 que « le maître est le centre de l'activité de la classe » (p. 62), que « l'initiative de l'action revient fondamentalement à

l'enseignant » (p. 190). Enfin Boumard reconnaissait en 2011 que si la « classe est d'abord un lieu d'interactions » entre les différents acteurs impliqués, « ces interactions s'articulent à des dispositifs » et ces « dispositifs sont plutôt le fait du maître » (p. 32-33). L'enseignant pose donc le cadre à la fois du contenu de l'enseignement aussi bien que de la manière de faire cet enseignement, de même qu'il tente de contrôler l'environnement dans lequel cet enseignement se fait. Chez maints auteurs, instruction – contenu, savoirs, matière, etc. – et éducation – socialisation, gestion/contrôle de classe, etc. – sont en effet les deux pôles principaux de l'activité enseignante (voir Delamont, 1983; Martineau et al., 1999; Pollard, 1985). Ce quoi et ce comment étaient donc à documenter dans l'initiative enseignante observée dans le cadre de cette recherche.

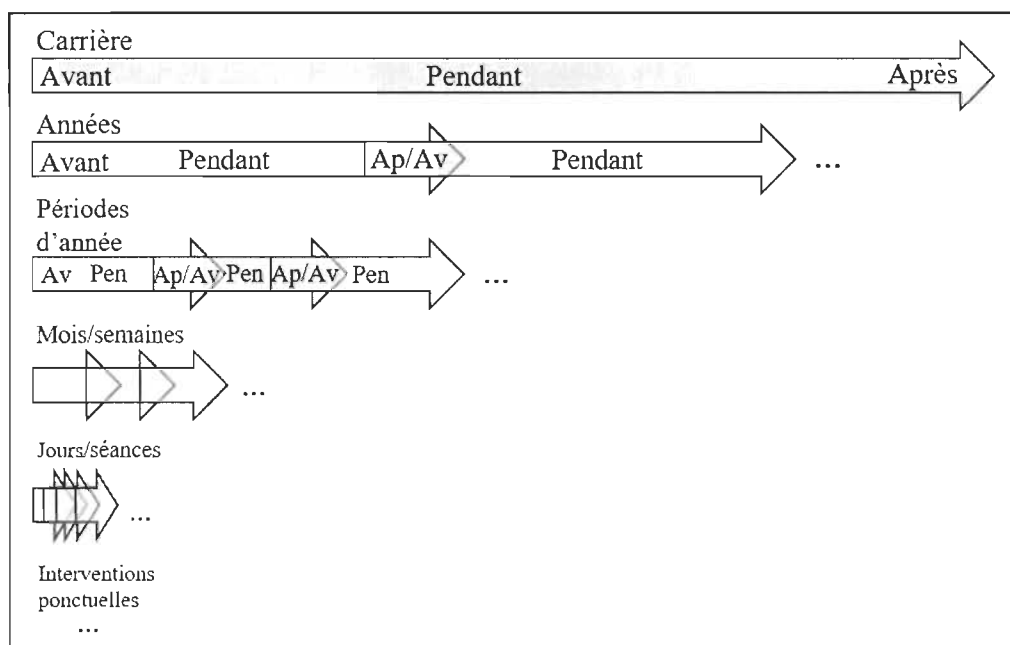
### **3.2.2.1. Processus en trois moments : avant, pendant et après l'initiative enseignante**

J'arrive à cette idée d'une initiative enseignante qui, selon plusieurs auteurs, se déploierait en trois activités ou moments principaux : les phases pré-active, interactive et post-active (voir Le Bot, 2014), ou encore, la planification, l'enseignement et l'évaluation de l'enseignement (Tardif et Lessard, 1999). Cette initiative prendrait donc forme dans un avant, un pendant et un après.

À noter par ailleurs que l'on peut observer cette diachronie dans l'initiative enseignante à partir de focales plus ou moins reculées. Par exemple, Tardif et Lessard (1999) reconnaissent que l'activité première de planification peut être appréhendée sur des termes court, moyen ou plus long. Il en est de même il me semble des autres moments ou activités d'enseignement. L'ensemble de cette initiative telle qu'ici entendue peut incidemment être documentée sur une année scolaire entière – qu'a planifié un enseignant avant l'année, qu'a-t-il mis en place en cours d'année et quelle réflexion fait-il au terme de l'année? –, mais également sur une période plus courte, voire sur une intervention ponctuelle – qu'avait-il prévu faire dans cette situation précise avec



son groupe d'élèves, ou cet élève en particulier, qu'a-t-il fait, et qu'en pense-t-il *a posteriori*? Par ailleurs, je remarque aussi que dans ce processus, le moment postactif d'une période antérieure se fond dans le moment préactif de la période suivante, la planification d'un début d'année intégrant par exemple logiquement les réflexions effectuées au terme de l'année précédente. La *Figure 3.1* illustre cette mise en abyme des cycles d'une initiative enseignante. Les processus de petite échelle, telles les interventions ponctuelles ou les leçons d'une période, s'imbriquent dans les cycles de plus grande échelle, comme les étapes de l'année, les années entières, voire l'ensemble de la carrière dirait Woods (1983). Chacune des rangées de la figure représente ainsi une subdivision de la représentation temporelle qui la précède et sur le continuum-temps de la carrière entière d'un enseignant, toutes ces rangées se retrouvent superposées.



*Figure 3.1. Mise en abyme des cycles des moments d'enseignement selon différentes focales temporelles*

Chacun de ces cycles d'intervention s'appuie donc invariablement sur des fondements plus profondément ancrés, nous le verrons, chez l'éducateur. Tardif et

Lessard (1999) relèvent par exemple comment la planification annuelle d'un éducateur demeure « *grosso modo* la même » à travers l'année, voire les années (p. 254). Voyons maintenant ce qui caractérise chacun des moments de ce processus d'initiative enseignante.

Les activités de l'initiative enseignante qui se produisent avant sa mise en œuvre auraient d'abord trait à la définition des finalités et des moyens envisagés pour atteindre ces fins. Définir les finalités pour l'enseignant, c'est déterminer ses attentes (Martineau et al., 1999) ou ses objectifs (Brunelle et al., 1988), ou encore déterminer et structurer la matière à enseigner (Tardif et Lessard, 1999). Ce moment avant l'initiative est également celui où sont prévus les modes d'organisation et d'enseignement (Brunelle et al., 1988). Celui-ci se prépare notamment en anticipant les événements (Martineau et al., 1999), en choisissant les temps, le matériel, les stratégies pédagogiques et didactiques (Tardif et Lessard, 1999), de même que l'organisation physique et les règles de la classe (Pollard, 1985). Comme mentionné, ce moment préactif peut être appréhendé avant une année scolaire, une période importante de cette année, une semaine, voire une séance ou une intervention donnée. Notons par ailleurs que les premiers jours, voire les premières semaines de l'année scolaire, seraient un moment crucial d'une initiative enseignante envisagée dans sa focale temporelle annuelle (Martineau et al., 1999). Autant ce moment s'inscrit dans une phase interactive de reconnaissance mutuelle entre le maître et ses élèves, et d'établissement de règles et de fonctionnements donnés (Delamont, 1983; Pollard, 1985; Woods, 1983), autant on peut le considérer comme un moment préactif durant lequel l'initiative enseignante s'esquisse et se planifie.

Quant au moment interactif de l'initiative, qui se produit pendant celle-ci pourrait-on dire, il serait constitué des pratiques, faits, gestes, contenus, etc. à proprement parler mis en action par l'enseignant (Brunelle et al., 1988). Ce serait l'application *in situ* de la planification (Martineau et al., 1999). Or, comme le souligne Craig (2010) et comme

je l'ai postulé, l'éducateur n'est pas un simple applicant de programmes et l'application dont il est ici question en est une dans l'interaction, c'est-à-dire qu'elle se fait en réponse à et dans l'échange et la négociation avec le milieu dans lequel ce praticien s'énacte. Ce milieu, insistent Tardif et Lessard (1999), est celui des interactions : « L'enseignant se déploie concrètement au sein d'interactions..., elles constituent pour ainsi dire le milieu – au sens de milieu marin ou aérien – dans lequel il s'engage pour travailler. » (p. 324-325) Le moment interactif de l'initiative enseignante, baignant dans des interactions appelant tantôt une réponse routinisée, tantôt une réponse improvisée (Tardif et Lessard, 1999), incessamment une adaptation, est conséquemment marqué de l'immédiateté (Delamont, 1983; Woods, 1983). « Classroom situations demand immediate action... one has little time for reflection », faisait remarquer Woods (1983, p. 35). Les décisions prises et les actions posées seraient néanmoins basées sur un minimum de réflexion, « what goes on in the head of the teacher is a critical antecedent of what he does », relevait Delamont (1983, p. 67). Ces décisions à être prises dans l'immédiateté de l'action, on le verra, se fondent sur plusieurs éléments. Soulignons pour l'heure que les choix et actions énoncés par l'enseignant subissent un traitement intellectuel et cognitif (Delamont, 1983), et seraient incidemment subjectifs. Pris d'une focale temporelle reculée, le pendant de l'initiative se caractériserait par davantage de réflexions, de tentatives et d'ajustements en début d'année, puis par une certaine stabilisation par la suite (voir Ball, 1980, dans Pollard, 1984).

Finalement, selon Martineau et ses collègues (1999), l'après serait un « retour sur l'action » composé de suivis sous forme de rétroaction, de renforcement ou de réflexivité – engagée avec des élèves ou par l'enseignant pour lui seul – sur les activités ainsi que sur la planification ayant eu lieu aux temps précédents. Pour Tardif et Lessard (1999), il s'agit de « jugements que l'enseignant porte sur son travail avec ses élèves » (p. 265), d'un examen par exemple d'une séance visant à faire des ajustements mineurs pour les prochaines séances. Pour Pollard (1984), ce moment de l'enseignement

répondrait au besoin d'interpréter, d'adapter et de reconstruire la signification que se donne le maître des expériences vécues en classe, notamment, nous le verrons, « to develop various pragmatic ways of coping with daily events » (p. 37). Tout comme pour les autres moments de l'initiative, ce retour peut également être effectué au terme de périodes plus longues et constituer une sorte de bilan pouvant amener, ou non, des changements majeurs (Lessard et Tardif, 1999). Comme mentionné, le moment postactif d'une période d'enseignement donné chevauche et s'interpénètre logiquement avec le moment préactif de la période subséquente.

### **3.2.2.2. Éléments d'influence : rapports de l'enseignant à ses objets de travail, à son environnement, à soi**

Les auteurs relèvent plusieurs éléments pris en compte par le praticien, de manière consciente ou inconsciente, et entrant en jeu dans les prises de décisions à ces divers moments de l'initiative enseignante. Ces divers paramètres sont ici scindés en deux catégories, selon qu'ils lui sont externes ou internes.

#### *Influences externes*

D'abord, il en est question plus loin dans la conceptualisation de l'univers de la classe, l'enseignant est appelé à composer avec des éléments qui existent en-dehors de lui-même – des contextes diraient certains (voir Woods, 1983), des contraintes proposeraient d'autres (Tardif et Lessard, 1999). Du point de vue interactionniste symbolique fondé sur des prémisses phénoménologiques (voir Meyor, 2002), dans la constitution de l'initiative enseignante, ces éléments externes passent invariablement par son interprétation, par la définition que celui-ci se fait de la situation aurait précisé Woods (1983) en s'appuyant sur Schutz. Cette reconstruction obligée d'une réalité externe par le praticien le met, encore une fois, au centre de ses décisions et de ses actions. Pour reprendre le célèbre théorème des Thomas : « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs

conséquences. » (Thomas et Thomas, 1932, dans Delas et Milly, 2005, p.94) Autrement dit, le sens donné par un individu à une réalité importe plus que la réalité en elle-même, puisque celui-ci agira à partir de ce premier sens donné plutôt qu'à partir de cette dernière réalité. Il serait donc ici plus sage de parler du rapport de l'enseignant à divers éléments qui lui sont externes.

En ce qui a trait donc à ces données externes entrant en jeu aux divers moments d'une initiative enseignante, Tardif et Lessard (1999) soulignent que la planification d'un enseignement dépendra du rapport aux programmes scolaires existants, notamment la mesure dans laquelle le praticien les connaît, comment il les comprend et les interprète, son positionnement quant à leur philosophie et leurs courants de pensée, l'intérêt qu'il porte à leurs contenus ou encore comment il hiérarchise ces derniers contenus, c'est-à-dire comment il départage l'impératif du superflu (voir aussi Delamont, 1983). Ces paramètres entreront également en jeu dans la phase interactive, faute de temps ou, nous le verrons, à partir de la réceptivité des élèves, celui-ci pouvant choisir de laisser tomber certains contenus prévus, selon l'importance qu'il y accorde (Tardif et Lessard, 1999).

Les ethnographes de l'école ont également parlé des cultures et sous-cultures scolaires présentes dans les écoles, dans les groupes d'enseignants, voire dans des relations entretenues à l'extérieur de l'école mais liées à l'éducation (Pollard, 1985; Woods, 1983). Ces cultures constituent des compréhensions partagées (Pollard, 1985), des idéologies ou des systèmes de croyances et de valeurs tenues pour acquises et définissant « comment sont les choses dans le monde » (Woods, 1983, p. 63), et à partir desquelles le maître peut appréhender son travail, tant avant, pendant, qu'après celui-ci.

Ce travail sera également teinté de son rapport aux élèves qui lui sont confiés, ceux-ci étant un élément externe crucial à sa planification. En effet, nombre d'auteurs consultés soulignent l'importance de la connaissance que l'enseignant se fait de ses élèves

(Dewey, 1938), objets de son travail (Tardif et Lessard, 1999). Delamont (1983) précise ainsi comment il passe un temps substantiel à jauger ses élèves et se les représenter, activité particulièrement importante en début d'année soulignent Martineau et ses collègues (1999). Durant le moment interactif, il réagira à partir de ce qu'il reçoit de ceux-ci (Delamont, 1983), mais également à partir de ce qu'il sait d'eux (Martineau et al., 1999). Tardif et Lessard (1999) soulignent ainsi que les interactions en classe étant principalement vécues avec les élèves, les ajustements effectués pendant l'enseignement dépendront grandement de ces derniers : le praticien adaptera ainsi ses moyens, et parfois également ses fins, selon leur réceptivité, leur attention, leur compréhension et leur intérêt perçus, selon le climat ressenti au sein du groupe, et évidemment selon les transactions vécues avec ceux-ci, soient-elles prévues ou imprévues. Ces auteurs ajoutent encore qu'en rétrospective, les attitudes de ces derniers de même que les gains réalisés, ou non, nourriront les réflexions de l'enseignant.

Enfin, celui-ci prendra en compte, aux différents moments de son enseignement, certaines réalités organisationnelles de l'école et de la classe, dont les lieux physiques, l'horaire – le temps restant –, le nombre d'élèves (Royer, 1984) ou encore les ressources matérielles et pédagogiques (Brunelle et al., 1988; Tardif et Lessard, 1999).

### *Influences internes*

En ce qui a trait aux éléments internes à l'enseignant mis en jeu tout au long de l'initiative, deux sont ici relevés, nommés théorie générale et édification de soi. D'abord, ce dernier planifiera, agira et réfléchira à partir « d'un système ordonné de croyances et d'orientations » (Delamont, 1983, p. 60), selon ses « perspectives » diraient les ethnographes de l'école (Delamont, 1983; Pollard, 1985; Woods, 1983). Érigé à travers ses années d'expérience et de formation (Brunelle et al., 1988; Delamont, 1983; Tardif et Lessard, 1999), à partir de sa propre biographie en tant qu'apprenant notamment (Pollard, 1985), de même que basé sur ses connaissances, ses croyances et ses valeurs en matière d'éducation (Martineau et al., 1999; Morris et al., 2013; Royer,

1984), ce système d'organisation de la pensée éducative est en fait une théorie personnelle, qu'il s'est construite et continue de se construire (Craig, 2010). Plusieurs auteurs ont traité de ce que j'appelle ici la théorie générale. Par exemple, Woods (1983) relève la typologie de Hammersley (1977), dans laquelle les perspectives de l'éducateur (cette théorie générale) englobent comment celui-ci conçoit 1) son rôle d'enseignant, 2) l'action de l'élève, 3) le savoir, 4) l'apprentissage, ainsi que 5) ses techniques didactiques et pédagogiques préférées. Certains auteurs notent aussi un continuum entre une philosophie éducative qui serait « instructionniste », axée sur l'apprentissage, et « éducationniste », axée sur un développement plus global de l'élève (Tardif et Lessard, 1999). À cela s'ajoutent les idées que peut avoir le praticien sur ce qu'est l'intelligence humaine (Martineau et al., 1999), un enfant (Pollard, 1985), ou un humain/une société (Woods, 1983). Autrement dit, la théorie générale serait un cadre organisateur de l'initiative enseignante, une toile de fond, ou plutôt de fondements, sous-tendant les décisions prises par l'enseignant.

Or, Pollard (1985) et Woods (1983) relèvent un autre continuum à partir duquel appréhender cette initiative, celui que Keddie (1971) établit entre les contextes « éducationniste<sup>19</sup> » et « enseignant » (voir dans Pollard, p. 15). La distinction ici faite soulève le possible décalage entre la théorie générale d'un éducateur et sa mise en acte, ou du moins, les adaptations ou concessions que celui-ci effectue possiblement à partir de cette première théorie générale. Ainsi, le pôle éducationniste de ce modèle aurait trait aux idéaux éducationnels, alors que le pôle enseignant correspondrait aux enjeux personnels, pragmatiques et pratiques de la tâche. Autrement dit, la théorie générale, face aux expériences vécues par le praticien, pourrait se voir modifiée déjà dans la planification, ou encore, ultérieurement, dans la mise en œuvre ou la réflexion. Entre ici en jeu ce que j'ai appelé l'édification de soi. L'interactionnisme symbolique s'appuie à ce compte sur la psychologie sociale meadienne. Selon Mead (1934), le *soi*

---

<sup>19</sup> À ne pas confondre avec le continuum éducationniste-instructionniste tout juste précité.

serait en quelque sorte la part de l'individu se développant à travers un processus foncièrement social d'ajustement continu dans l'interaction, face à l'autre servant de miroir – cet autre soit-il individu ou ensembles d'individus. Ici, l'enseignant, face au reflet qu'il perçoit de *soi* dans l'autre – élèves, collègues, direction, parents, société, etc. – s'adaptera constamment. Foncièrement, il cherchera à protéger son *soi* en même temps qu'à le faire valoir. Bref, il cherchera à exister. Selon Pollard (1985), il faudrait incidemment également prendre en compte le fait que le praticien fera peser dans la balance des considérations autres que purement éducatives. Ce dernier sociologue de l'école a ainsi trouvé que l'enseignant mettrait également en jeu, dans ses choix et actions professionnels, des intérêts tels que l'image de soi, la charge de travail, la santé ou le stress, le plaisir et l'autonomie. Woods (1983) ajoute que son type d'engagement envers son travail peut également influencer ses décisions et ses actions.

Une initiative enseignante, quelle qu'elle soit, se déploierait donc dans un avant, un pendant et un après et serait influencée par maints éléments. Voyons brièvement quelles particularités pourraient revêtir une telle initiative visant à développer la compétence sociale chez les élèves.

### **3.2.2.3. Particularités d'une initiative enseignante de développement de compétence sociale : planification, action et facteurs d'influence**

J'ai déjà dit que l'école, par sa nature foncièrement sociale, constituait un endroit privilégié, voire naturel, de socialisation et donc, un terreau fertile au développement de la compétence sociale (Zeidner et al., 2009). Certains reconnaissent même qu'elle est un lieu où se développe systématiquement la compétence sociale, que l'on s'y attarde ou non (Shanker, 2014). Or, toute pratique enseignante ne constitue pas de mon point de vue un effort de développement de compétence sociale. Je précise donc ici quelques points d'intérêt d'une telle entreprise



D'abord, suivant la définition tout juste exposée d'une telle initiative, celle-ci devrait être intentionnée, c'est-à-dire que l'éducateur qui la porte devrait avoir l'objectif avoué de développer la compétence sociale chez ses élèves. Il y a donc, au moment préactif de l'initiative enseignante de développement de compétence sociale, un appui sur un curriculum, sur un programme d'apprentissage visé, ce dernier soit-il un programme formalisé comme il est souvent le cas, le PFÉQ ou encore, un programme maison s'inspirant peut-être des deux premiers types de curriculum, ou pas. Si le programme retenu relève seul de l'enseignant, il prendrait alors racines dans sa théorie générale, mais si le programme provient d'ailleurs, il s'appuierait sur une approche donnée de développement de la compétence sociale. Il existe en effet de multiples théories dans le domaine inspirant les objectifs et moyens à privilégier (Cohen, 2006; Corrigan et al., 2013; Torrente et al., 2015). Bien que pour certains il n'y ait pas de « meilleure » approche (Brackett et al., 2015), il y a, comme soulevé en problématique, prévalence des pratiques cognitivo-comportementales, et progression graduelle vers des perspectives plus écologiques, développementales et systémiques. Il est donc intéressant non seulement de documenter les fondements théoriques des programmes qu'utilise un enseignant dans son initiative, mais aussi et surtout, puisque ce dernier n'en est pas qu'un applicant, son rapport à ceux-ci. De plus, les contenus retenus sont aussi d'intérêt; la compétence sociale, nous l'avons vu, mobilisant également des ressources relevant d'attitudes, de valeurs et de sentiments (Weare et Nind, 2011). Ces choix théoriques et curriculaires aident par ailleurs à définir la compétence sociale telle que comprise par l'enseignant en question, et l'initiative découlant de cette conception.

Ensuite, il est intéressant de voir quels moyens sont prévus et mis en œuvre par le praticien pour développer la compétence sociale de ses élèves. Plusieurs modèles d'enseignement existent en effet dans le domaine : interactif, coopératif, expérientiel, dirigé par les élèves, inductif, explicite, étayé, modélisé; par découverte, par mises en situation ou simulations, dans des jeux de rôle, par le jeu; en plénière, en accompagnement individuel, en groupe-classe, en sous-groupes, etc. (voir Baudrit,

2010; Corrigan et al., 2013; Durlak et al., 2011; Elias et al., 2015; Johnson et Johnson, 1996; Kishchuk et al., 2003; Rondeau, 2003; Shanker, 2014; Weare, 2010; Weare et Nind, 2011; Wilczenski et al., 2001). De plus, au-delà des pratiques ponctuelles, une approche visant l'intégration du développement de la compétence sociale à l'ensemble des activités scolaires (Cohen, 2006; Durlak et al., 2011; Elias et al., 2015; Johnson et Johnson, 1996; Jones et Bouffard, 2012; Maxwell et al., 2008; Weare et Nind, 2011), une pratique *in vivo* et *in situ* (Vadeboncœur, 2005; Zeidner et al., 2009) dans des contextes variés (Elias et al., 2015, 2007; Kishchuk et al., 2003), apparaît fortement recommandée. Comme relevé, la compétence sociale se manifesterait en situation complexe (voir Shanker, 2014) et aurait incidemment avantage à ne pas être travaillée que dans des contextes « faciles », mais aussi à partir d'émotions et de conflits plus ardues (Mayer et Cobb, 2010; Morris et al., 2013). De plus, plusieurs auteurs relèvent l'importance de l'intensité d'un programme (Jones et Bouffard, 2012) et de son déploiement dans la durée (Kishchuk et al., 2003; Weare, 2010). Autrement dit, il faudrait y donner de l'espace, et y mettre du temps.

Par ailleurs, non seulement les modes d'enseignement, mais les modes d'organisation de la classe sont aussi d'intérêt, les auteurs du domaine ayant relevé l'impact du contexte structurel d'une initiative enseignante donnée (Royer, 1984; Vadeboncœur, 2005; Wilczenski et al., 2001), voire du climat instauré en classe (Brackett et al., 2015; Shanker, 2014) sur le développement de la compétence sociale des élèves. Il semble pertinent de voir si l'initiative étudiée est de type *add-a-course* ou plutôt intégrée, dans quel genre de situation l'enseignant plonge ses élèves, le temps qu'il y accorde et le cadre organisateur de la classe qu'il privilégie. Plus avant, au-delà de la documentation de tout ces moyens planifiés et mis en œuvre, il est d'intérêt de comprendre ce qui le motive à faire ces choix curriculaires, didactiques et pédagogiques.

En ce qui a trait au rapport aux élèves, la documentation soulève l'importance de prendre en compte la réalité de ceux-ci lorsqu'il est question de développer leur

compétence sociale. Il importerait de considérer leurs schèmes de compréhension ainsi que leurs préférences (Baudrit, 2011), mais également leur statut social réel au sein des pairs (Bartholdsson et al., 2014), soit les relations qu'ils entretiennent entre eux (Jones et Bouffard, 2012). De plus, il serait pertinent d'utiliser des situations reliées à leur vie (Cohen, 2006; Jones et Bouffard, 2012), voire tirées d'exemples concrets (Corrigan et al., 2013; Weare, 2010) vécus non seulement en classe, mais aussi dans les corridors, la cour d'école, la cafétéria, etc. (Elias et al., 2015; Jones et Bouffard, 2012; Shanker, 2014). En ce sens, la représentation qu'un enseignant se fait du « peuple-enfant » (Berthier, 1996, p. 21), la connaissance qu'il en a, de même que sa façon de réinvestir cette connaissance dans son initiative m'apparaît d'intérêt.

Il serait aussi intéressant de voir ce qui est mis en œuvre au moment postactif de l'initiative. De fait, le soutien, la rétroaction et l'encouragement par les adultes (CIRCM, 2003; Shanker, 2014; Zeidner et al., 2009) apparaissent comme des facteurs importants du développement de la compétence sociale dans la documentation. Par ailleurs, les auteurs ayant traité du concept de compétence relèvent également l'importance d'une activité métacognitive (Rey, 2015), d'une explicitation de la pratique de la compétence, « une coordination conceptuelle de [l'] action en-dehors de la situation, où cette action est explicitée et mise en mots. » (Joannert et al., 2004, p. 677-678)

Enfin, ce que j'ai appelé la théorie générale de l'enseignant ressort également comme élément structurant de telles initiatives. Comme relevé en problématique, son expérience et sa formation initiale et continue, de même que la connaissance de ses propres valeurs et attitudes, ses inclinaisons culturelles, ses sentiments et ses croyances en ce qui touche le développement de la compétence sociale influent sur ses choix et ses pratiques.

En somme

En bref, une initiative enseignante de développement de la compétence sociale se planifie, se met en œuvre et se réfléchit et ce, sur des durées longues, moyennes et courtes. Elle est portée par le praticien et dépend conséquemment des rapports qu'il entretient avec les programmes prescrits, les élèves et les contraintes scolaires plus larges, mais également de sa théorie quant à l'enseignement en général et au développement de la compétence sociale en particulier, de même que du maintien et du développement de sa propre personne, son *soi*, à travers son travail enseignant. Or, cette initiative prend vie dans un contexte plus large qu'il faut il me semble prendre en compte dans l'étude du phénomène.

### **3.3. Univers de la classe : milieu de contraintes, d'interactions, de significations**

Tel que je le conçois, le phénomène ici étudié ne se limite pas à la compréhension de la compétence sociale et des initiatives enseignantes, puisque ces deux choses prennent aussi vie dans un contexte donné, une école donnée, une classe donnée. Ne pas considérer une telle initiative à l'intérieur du contexte dans lequel elle se déploie reviendrait à occulter un pan du phénomène. Bien qu'aucune recherche ne puisse prétendre capturer l'entièreté d'un phénomène, il apparaît essentiel d'aborder la complexité en gardant le regard le plus large et ouvert possible. Je définis donc ici brièvement ce qu'est une classe, puis je m'emploie à la conceptualiser en tant qu'univers.

#### **3.3.1. Notion de classe : définition générale**

Le terme français de *classe* présente plusieurs significations, selon la façon dont il est employé. Par exemple, les diverses définitions qu'en donne Legendre (2005) évoquent

tant l'idée de l'école elle-même (aller/être en classe), le sous-ensemble d'un ordre d'enseignement (être en classe de 6<sup>e</sup> année du primaire), le groupe d'individus lui-même (la classe de Mme X), que l'enseignement dispensé au sein de cette classe (faire la classe), la durée de celui-ci (la classe de français durant *n* minutes), ainsi que le lieu où il se produit (la salle de classe). Cette polysémie appelle déjà l'idée d'un univers de classe : existant au sein d'une entité plus grande (l'école), la classe est la somme des individus ayant été regroupés et évoluant dans un espace physique et temporel donné, autour d'une activité d'enseignement. Il me semble déjà, par l'initiative enseignante, avoir défini ce que constituait pour moi cette activité d'enseignement. L'attention sera maintenant portée sur le reste de l'univers de la classe, soit le concept de classe en tant que milieu ou « écologie » de classe (Tardif et Lessard, 1999).

Pour rappel, la présente étude est réalisée partant d'un point de vue sociologique. Ce regroupement d'individus qu'est la classe serait donc également une société. Legendre (2005) cite d'ailleurs Durkheim sur l'idée de « classe-société » : « La classe... est une petite *société*, et il ne faut pas la conduire comme si elle n'était qu'une simple agglomération de sujets indépendants les uns des autres. » (1966, cité, p. 212) Suivant cette recommandation de Durkheim, il ne faudrait pas non plus appréhender la classe comme une somme d'individus isolés. C'est pourquoi je tente dans ce travail de l'aborder dans l'univers complexe qu'elle m'apparaît être, et qu'elle est également apparue à ceux qui s'y sont déjà attardés.

### 3.3.2. Concept d'univers de la classe : définition précisée

Plusieurs chercheurs, sociologues et ethnographes notamment, se sont en effet appliqués à tenter de mieux comprendre l'univers de la classe. Par *univers*, je retiens l'idée d'un ensemble d'êtres et d'interactions<sup>20</sup>, un système demeurant ouvert et

---

<sup>20</sup> Voir la référence *univers* en bibliographie.

dynamique, reconnaissant ainsi *les* univers auxquels ces êtres appartiennent. J'écarte incidemment le principe d'univers en tant que totalité, ou universalité, qui prétendrait savoir tout englober. Trois principes de cet univers apparaissent pertinents à considérer ici, puisqu'ils me semblent susceptibles d'affecter la définition que des acteurs peuvent se donner de la compétence sociale de même que de l'initiative qu'un enseignant peut mettre en œuvre en vue de la développer. Connaître ces principes invite également à appréhender ce phénomène dans ses probables et possibles complexités, ou autrement dit, de conserver le regard ouvert.

### **3.3.2.1. Principe d'imbrication des cadres de l'univers de la classe : du macro au micro**

En y pensant, lorsqu'un regroupement d'individus en un espace donné, telle la classe, est créé, il implique forcément que ce groupe soit isolé de quelque chose, de même que les individus soient extraits de quelque part, ici leurs milieux « natifs ». C'est donc dire que bien que ce regroupement puisse devenir, comme le suggèrait Durkheim, une petite société, il ne demeure pas moins imbriqué dans ce quelque chose de plus grand qui l'englobe, et les individus qui le composent n'en sont pas moins issus de ce quelque part d'où ils viennent et où ils retournent une fois la journée terminée. Ce principe d'imbrication est pour moi une première caractéristique de l'univers de la classe. Il pourrait être illustré comme un jeu de poupées russes où les plus petites poupées ne seraient pas que contenues dans les plus grandes, mais en seraient les composantes mêmes, et où les poupées plus grandes ne feraient pas que contenir les plus petites, mais constitueraient leurs univers d'influence dirai-je pour l'instant. Ainsi, l'individu évolue dans la classe, qui elle-même est une composante d'un contexte donné d'une école, laquelle est à son tour une composante d'une structure scolaire plus large, voire d'une société donnée (Pollard, 1985). En tant que fabricants du curriculum, les éducateurs négocient constamment leur travail sans forcément être contraints par, ni totalement aveugles et sourds aux, mandats et aux attentes des autres acteurs du

paysage scolaire (Craig, 2010). Plusieurs auteurs reconnaissent ainsi que la classe ne peut se comprendre sans la prise en compte des contextes plus larges dans lesquels elle s’inscrit (Delamont, 1983; Tardif et Lessard, 1999); Pollard relevait à ce compte : « “macro” factors are important to the “micro” situations in many ways » (1985, p. 95).

À la lecture des sociologues de l’école, on peut relever des cadres organisateurs – *framings* (Woods, 1983) ou *settings* (Delamont, 1983) – présents à chacun des niveaux, du macro de l’institution scolaire au micro de la classe. Sont ainsi retenus les cadres **temporel**, **physique** et **culturel**, ce dernier incluant les cadres **réglementaire** et **curriculaire**.

Prenons d’abord le cadre temporel, qui m’a semblé présenter deux dimensions : la dimension d’historicité (Delamont, 1983), puis celle de l’organisation du temps (Tardif et Lessard, 1999; Woods, 1983). D’une part, chacun des niveaux existe par rapport à un avant, un présent, puis un avenir : les carrières enseignantes et d’élèves (Woods, 1983) s’imbriquent dans l’histoire des classes et des écoles, puis de l’institution scolaire plus largement (Delamont, 1983). D’autre part, chaque niveau prescrit une organisation temporelle, notamment des temps impartis aux contenus ainsi qu’aux activités scolaires, laquelle organisation est reprise et réaménagée par les niveaux subséquents (Tardif et Lessard, 1999; Woods, 1983). On peut par exemple penser au régime pédagogique, c’est-à-dire aux prescriptions ministérielles quant au nombre de journées de fréquentation scolaire et de temps-matières, qui seront traduites dans les commissions scolaires par les calendriers, puis dans les écoles par les horaires en périodes, en finale redécoupées par les enseignants en moments, en étapes, en activités, etc.

Ensuite, le cadre physique fait référence à l’environnement même des lieux, des locaux, du mobilier, etc. Ce cadre concerne davantage les niveaux méso et micro, bien qu’il puisse être porteur de façons plus macro de définir la classe (Woods, 1983). C’est bien ces façons de concevoir, d’utiliser et d’organiser l’espace qui me semble d’intérêt dans la compréhension d’une initiative enseignante. La localisation d’une école de même

que l'aménagement de ses divers espaces, classes et autres locaux et lieux, le décor et la disposition de la classe, du mobilier, du matériel, ainsi que le degré de pouvoir qu'a le maître d'aménager sa classe et celui qu'il donne à ses élèves pour faire de même, peut donner de l'information sur l'initiative enseignante elle-même (Delamont, 1983). Woods (1983) relève en effet comment les éducateurs, en organisant et utilisant l'espace physique, « communiquent des messages puissants » (p. 22).

Enfin, faute de définir une catégorie plus hermétique, j'ai aussi relevé le cadre culturel en tant que constitutif de l'univers de la classe. Ici aussi, les cultures des divers niveaux apparaissent imbriquées les unes dans les autres : la (micro)culture de classe (Mottier-Lopez, 2008) s'inscrivant dans une culture d'établissement, laquelle existe dans une culture scolaire de société, et enfin une culture scolaire plus large. D'abord, j'ai extrait des écrits deux sous-types de cadres culturels, le cadre réglementaire et le cadre curriculaire, découlant tous deux d'un cadre culturel plus large. Le cadre réglementaire comprend d'une part, du plus petit au plus grand, les règles implicites ou automatisées par les élèves et intervenants scolaires (Woods, 1983), les règles de vie de la classe, le code de vie de l'école, les règles administratives, les politiques d'école et instances de gouvernance, etc. (Delamont, 1983). Or, ce cadre réglementaire n'est-il pas l'articulation, par les divers niveaux, de cette culture scolaire plus large d'« attentes de rôle », aurait dit Pollard (1985, p. 149)? J'y reviens sous peu. D'autre part, le cadre curriculaire comporte les contenus ainsi que les approches pédagogiques et didactiques privilégiées (Woods, 1983), c'est-à-dire l'arrière-plan éducatif, des programmes et orientations ministérielles aux choix des manuels scolaires et des ressources pédagogiques / didactiques des écoles / des classes (Delamont, 1983). Ce cadre curriculaire est également pour moi, à tous les niveaux, l'expression d'un cadre culturel scolaire plus vaste.

Ce cadre culturel scolaire plus large en est un qui existerait depuis longtemps, entre autres à travers l'opinion véhiculée et convenue concernant la profession enseignante



et l'éducation plus largement (Tardif et Lessard, 1999). À l'instar de Pollard (1985) lorsqu'il a traité du *Monde de l'école primaire*, je reconnais ainsi que le niveau macrosociétal historique, politique, culturel et idéologique dépasse le propos de cette recherche, et l'ambition n'est pas d'en décrire les tenants et aboutissants. Or, il semble néanmoins pertinent de soulever le fait qu'une culture scolaire générale existe et sous-tend des « schèmes comportementaux attendus » (Woods, 1983, p. 73) des acteurs scolaires, schèmes impactant invariablement l'univers de classe. Ainsi, les principaux rôles attendus du maître, notamment par les parents et les directions d'établissement (Tardif et Lessard, 1999), sont de faire apprendre et de contrôler sa classe (Pollard, 1985; Woods, 1983). Par ailleurs, un certain pouvoir d'imposition des adultes sur les enfants, souhaités dociles et obéissants, apparaît également convenu (voir Bartholdsson et al., 2014; Dewey, 1938; Martineau et al., 1999; Woods, 1983). Tardif et Lessard (1999) écrivaient ainsi : « La mission de l'école et la tâche des enseignants consistent à tenir physiquement enfermés les élèves dans l'école et la classe durant de longues années, pour les soumettre à des programmes d'action qu'ils n'ont pas choisis. » (p. 349) Cela n'est pas sans rappeler la comparaison que Jackson (1968/1990) avait faite entre les écoles et les institutions totales, dans lesquelles « one subgroup... (the students) is involuntary committed to the institution, whereas another subgroup (the staff) has greater freedom », ajoutant que dans de telles circonstances, « it is common for the more privileged group to guard the exits, either figuratively or literally. » (p. 31) Les auteurs relèvent à ce dernier propos comment l'école peut constituer, finalement, un milieu hostile tant pour les adultes que pour les enfants qui, tant bien que mal, tentent de préserver leurs intérêts, alors même que ces intérêts sont bien souvent en conflit avec ceux des autres acteurs (Delamont, 1983; Pollard, 1985; Woods, 1983).

D'ailleurs, enfin mentionner qu'au plus petit niveau auquel on peut porter le regard sur l'univers de la classe, on retrouve l'individu. Non seulement celui-ci évolue-t-il dans cet univers, mais il en porte également les différentes cultures, voire concoure à les transformer. J'en viens à cette relation particulière.

### 3.3.2.2. Principe dialectique de l'univers de la classe : des cadres autour, et construits par, des individus

La classe, soit l'enseignant et ses élèves, serait donc délimitée par des cadres temporels, physiques et culturels s'interinfluençant. Ces contextes diraient les ethnographes anglo-saxons peuvent être compris comme des contraintes, des paramètres (*settings*) avec lesquels les acteurs doivent invariablement jongler (Delamont, 1983; Pollard, 1985; Woods, 1983). Tardif et Lessard (1999) relèvent d'ailleurs à quel point le travail scolaire en est un « codifié » (p. 29). Or, ces derniers nuancent : c'est également un travail « flou » vécu « au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement » (p. 31). S'il est impossible à contrôler, c'est qu'aucun des cadres ci-haut exposés ne sont immuables; ils sont plutôt en constant mouvement, à travers les interactions qu'ont les acteurs en leur sein (Tardif et Lessard, 1999). Ici, la relation foncièrement dialectique qu'envisagent les interactionnistes symboliques entre les individus et le monde social vaut la peine d'être mise en exergue. Elle est le second principe qui caractérise selon moi l'univers de la classe. Berger la décrit ainsi :

Society is a dialectic phenomenon in that it is a human product..., that yet continuously acts back upon its producer. Society is a product of man. It has no other being except that which is bestowed upon it by human activity and consciousness... Yet it may also be stated that man is a product of society. Every individual biography is an episode within the history of society, which both precedes and survives it... What is more, it is within society, and as a result of social processes that the individual becomes a person, that he attains and holds on to an identity, and that he carries out the various projects that constitute life... (1969, dans Woods, 1983, p. 4)

Ainsi, si l'individu, à travers ce processus social déployé dans les interactions, se crée, crée l'autre, crée le sens et donc, l'action sociale, et la société, il est également créé par ces mêmes entités qui lui sont intérieures ou extérieures (Corbin et Strauss, 2008; Mead, 1934; Morin, 2012). Il serait en ce sens difficile de séparer nettement les niveaux individuel et collectif lorsqu'on aborde un phénomène social, puisque ces deux niveaux

opèrent simultanément au sein des interactions (Soler, 2000; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996).

Pour en revenir à l'univers de la classe, on pourrait dire qu'en même temps que celui-ci crée les acteurs scolaires, ces derniers le créent également. Prenons deux exemples trouvés dans le travail de Pollard (1985). Ce sociologue de l'école illustre ainsi ce qu'il appelle *the working consensus* (consensus de fonctionnement) qui se développe dans une classe, et que j'apparente à la culture de celle-ci : « Each action in a classroom both is responsive to the micro social context and contributes in a dynamic way to the interactive process which recreates and develops that social context; such is the dialectical nature of experience. » (p. 164) À un niveau méso, il parle également du rôle dialectique des élèves dans ce qu'il appelle *the institutional bias* (biais institutionnel), qui équivaudrait cette fois à la culture d'école. Il remarque ainsi que si les élèves paraissent avoir peu de pouvoir dans l'école, ils influent néanmoins sur la culture de celle-ci en apprenant à la connaître et en y répondant en négociant conséquemment, à partir de cette connaissance, leurs comportements. Plus largement, il décrit ce biais institutionnel comme :

The product of the creative activity and negotiation of people within a school, bearing in mind not only their degree of power, influence and interpersonal skills, but also the effect of the various external constraints and pressures which bear on them. (p. 116)

Il a ainsi d'abord été dit que l'univers de la classe était constitué de cadres organisateurs temporels, physiques et culturels imbriqués aux divers niveaux de l'institution scolaire. Puis, que les acteurs, dans une relation dialectique à ces cadres, en étaient influencés en même temps qu'ils les créaient. Ce qui est en bout de course à éclairer, c'est le principe selon lequel ces acteurs opèrent au sein de cette interaction dialectique, c'est-à-dire ce qui induit leurs décisions et leurs actions. Déjà introduit au concept précédent, j'en dirai donc davantage sur l'édification du *soi*, lequel passe par ailleurs par une attribution de sens.

### 3.3.2.3. Principe d'édification du soi dans l'univers de la classe : importance du sens

L'acteur social (et scolaire) tel qu'ici conçu est donc actif au sein de contraintes et de contextes, au sein de situations auxquelles il trouvera « des réponses créatives » (Pollard, 1985, p. 155). Cette création de réponses repose d'abord, pour les interactionnistes symboliques, sur la définition de la situation (Woods, 1983). Autrement dit, l'acteur attribuera un sens, une signification à la situation dans laquelle il est plongé, et c'est à partir de ce sens qu'il agira (Blumer, 1976). Mais d'où ce dernier tire-t-il ce sens? À partir de quoi définit-il une situation donnée? Les acteurs accorderaient ce sens en amalgamant « their subjectively defined perspectives and their interests together with the likely impact and effects of alternative courses of action » (Pollard, 1985, p. 155), ou encore en se basant sur leurs « cultural, habitual or personal definitions » de même que sur une foule de facteurs incluant « their perception of others, their views of how others see them, their evaluations of the situation and plans of action » (Woods, 1983, p. 40). Autrement dit, le sens serait basé sur ce que l'individu extrait de la situation, ce qu'il sait déjà de ce type de situation, et ce qu'il envisage en tant qu'issue de cette situation. Ceci dit, gardons toujours en tête que le sens que donne l'individu à ce qu'il vit sera toujours fondamentalement un produit social issu de la relation dialectique énoncée plus haut. Les éléments des situations qu'il réfléchit portent déjà en eux-mêmes des symboliques socialement créées, de même que les outils sémiotiques avec lesquels il réfléchit ces situations lui viennent d'interactions sociales passées (voir la pensée de Vygotsky dans Legendre, 2012). Il n'en demeure pas moins que le sens se crée à la rencontre de l'individu et de la situation, et le dernier principe qui sera éclairé a justement trait à la part du processus qui relève de l'individu. Il me semble que certains mécanismes propres à l'individu sont susceptibles d'influer sur ce sens créé et par-delà, sur les actions qu'il pose. Le principe d'édification du *soi* en est un.

Le concept meadien du *self* (soi) peut en effet éclairer cette attribution de sens et cette création de réponse de l'individu face à une situation. Mead (1934) parle en fait de deux parties, deux phases de ce *soi* qui seraient constamment mises en jeu dans l'acte social. D'une part, le *I* (je) représenterait la part du *soi* agissante, choisissant et vivant momentanément l'expérience de l'acte, de la parole, de l'interaction. D'autre part, le *me* (moi) constituerait la part de *soi* plus stable, constamment présente, et portant les schèmes structurés de la compréhension des attitudes et des fonctionnements des autres, des groupes, des sociétés, etc., avec lesquels l'individu est entré, entre et entrera en interaction – « the generalized other [un autrui généralisé] » dirait Mead (p. 90), une sorte de culture intégrée aurait dit Vygotsky (Legendre, 2012). Le *soi* serait donc en quelque sorte l'individu s'édifiant et se développant à travers le processus foncièrement social suivant : partant des prévisions du *moi*, le *je* se manifesterait d'une certaine façon; puis, dans une introspection faite à partir de la remémoration de cette manifestation du *je*, de même qu'à partir du *moi* et de l'attribution de sens face à ce que les autres lui renvoient dans l'interaction, l'individu ajusterait ce sens, ce *moi* et les performances prochainement prévues du *je*. Dans ce processus, inutile de dire que chaque acteur pourra ainsi avoir une définition complètement différente d'une même situation, et une réponse tout aussi variable (Woods, 1983).

Ces réponses viseraient, *a priori*, à protéger le *soi* de l'individu. L'image de soi constituerait en effet l'intérêt premier tant des enseignants que des élèves, le plaisir et le contrôle du stress étant également des intérêts qui leur seraient communs, la charge de travail, la santé et l'autonomie intéressant particulièrement les enseignants, alors que le maintien de leur dignité, les élèves (Pollard, 1985). Il me semble que dans l'ensemble de ces intérêts, on retrouve des formes de protection, de valorisation et d'affirmation du *soi*. Le déterminant final de l'action, au terme de la définition d'une situation, serait donc l'édification de ce *soi*. D'ailleurs, les sociologues de l'école utilisent le terme *coping* (Jackson, 1968/1990; Pollard, 1985; Woods, 1983) – se débrouiller, s'adapter – pour illustrer les stratégies que développent les individus dans

l'univers de la classe pour combiner les multiples facteurs et créer une réponse ajustée aux contraintes et satisfaisante à soi-même (voir notes de Berthier et Legrand dans leur traduction de Woods, 1990). Comme Pollard (1985) l'écrit : « It is thus by the degree of success in defending the self that classroom coping can be defined. » (p. 154) Si, comme déjà mentionné, l'école constitue un milieu hostile et menaçant pour les individus, ceux-ci tenteront, par diverses stratégies, de rendre ce milieu le plus prévisible et sécuritaire possible pour leur *soi* (Pollard, 1985).

Prenons deux exemples relatifs aux enseignants. D'un côté, on a déjà dit qu'il était attendu de ceux-ci qu'ils fassent apprendre et qu'ils contrôlent leur classe et ce, à partir de moyens relativement convenus, la pression de se conformer à ces fins et moyens étant par ailleurs importante dans le milieu enseignant (Woods, 1983). D'un autre côté, une culture plutôt individualiste, parfois de méfiance ou de rivalité, existerait au sein des enseignants du primaire (Tardif et Lessard, 1999). Ce sont ici les raisons d'existence sous-jacentes à ces deux phénomènes culturels qui sont intéressantes, puisqu'elles ont trait à l'édification du *soi*. En fait, pour sentir ce *soi* satisfait, c'est-à-dire sentir l'alignement entre l'image qu'il a de lui-même ainsi que la performance qu'il offre, l'éducateur doit se sentir compétent (Pollard, 1985). Ainsi, dans le premier temps, l'adhésion culturelle à des finalités et moyens communs relèveraient moins de rationnels éducatifs que du maintien d'un sentiment entendu et partagé de compétence : « dévier du point de vue général équivaldrait à mettre en doute la compétence ou la logique de l'un et de l'autre » (Woods, 1983; p. 74), et donc la sienne également. Dans le second temps, l'isolement dans leur classe et dans leur tâche pourrait être une « stratégie d'adaptation d'enseignants soucieux d'économiser temps et énergie dans un environnement de travail sous pression et contraignant » (Hargreaves, 1994, dans Tardif et Lessard, 1999, p. 432), ou encore un mécanisme de défense de praticiens peut-être peu confiants, insécures ou ressentant des rivalités, et préférant demander l'aide de la direction plutôt que de partager leurs difficultés avec leurs collègues (Tardif et Lessard, 1999). Dans les deux cas, ces stratégies visent à préserver leurs intérêts.

En ce qui concerne les enfants, reconnaissons d'abord qu'ils ont eux aussi leur « propre pouvoir de raisonnement et de réflexion » (Woods, 1990, p. 27). Ils doivent par ailleurs jongler avec plusieurs cultures (Woods, 1990), dont deux essentielles lorsqu'ils sont à l'école : celle, plus officielle, du monde scolaire et de la classe, soit la relation au, et le statut qu'ils ont auprès du, maître; puis celle, plus officieuse, du monde des pairs, soit leur compétence au sein, et leur statut auprès, des amis (Delamont, 1983; Pollard, 1985), le dernier monde leur étant bien souvent prioritaire (Woods, 1983). D'un côté, ils sont donc, dans l'univers de la classe, des « clients forcés » (Tardif et Lessard, 1999, p. 288) dont le rôle est d'apprendre et de se conformer, ou du moins, de répondre aux attentes des adultes (Delamont, 1983). Selon Woods (1983), les enfants cherchent à faire ce qu'il y a à faire, avec un minimum d'effort. Il se peut donc que le sens qu'ils donnent à la leçon ne soit pas celle que souhaitait transmettre l'enseignant, le but étant parfois davantage d'avoir l'air d'apprendre, afin notamment de conserver une relation viable avec ce dernier (Delamont, 1983), que d'apprendre réellement (Woods, 1983). De l'autre côté, ils doivent également s'assurer de maintenir leur statut au sein du groupe de pairs, c'est-à-dire de constamment parfaire leur compétence à être et grandir en tant que membre à part entière d'un groupe d'amis (Pollard, 1985; Woods, 1983). Pour ce faire, diverses stratégies peuvent être déployées (Delamont, 1983; Pollard, 1985), parmi lesquelles certaines n'apparaissent pas à première vue relever d'une compétence sociale altruiste – rabaisser les autres, se réjouir de leurs malheurs, se mettre en compétition, voire faire acte de violence (Woods, 1983) –, ou encore entrent en contradiction avec le but précité de maintenir une bonne relation avec l'enseignant – se rebeller, ne rien faire, être arrogant, plaisanter niaisement (Delamont, 1983; Pollard, 1985) –, mais visent néanmoins à naviguer socialement dans le « peuple-enfant » (Berthier, 1996) tout en conservant sa dignité. Vu la nature de l'initiative enseignante dont il est ici question, je jugeais pertinent de soulever ces dynamiques possibles chez les enfants en tant que constitutives de l'univers de la classe, et avec lesquelles un éducateur doit composer au regard de ses intentions.

## En somme

En somme, l'univers de la classe dans lequel se déploierait une initiative enseignante de développement de la compétence sociale serait singulier, en même temps qu'il répondrait, à certains principes ici retenus. Chaque *soi* étant unique (Mead, 1934), chaque individu, dont l'enseignant, donnerait un sens différent à cette initiative, voire aux cadres temporel, physique, culturel dans lesquels il évolue. Plus avant, l'appropriation de ces cadres par ce dernier et leur reconstruction en les mêmes types de cadres qu'il propose dans sa classe serait également unique, soumise à des contraintes externes, en même temps que des motifs internes, notamment d'édification de soi.



## UNE PREMIÈRE COMPLEXITÉ DE LA MISE EN ŒUVRE D'INITIATIVES EN MILIEU SCOLAIRE EN VUE DE DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE SOCIALE DES ÉLÈVES

La thèse énoncée en fin de dernière section a été celle de la complexité inhérente au phénomène étudiée. La question initiale était alors : *quelle complexité y a-t-il à mettre en œuvre en milieu scolaire une initiative visant à développer la compétence sociale des élèves?* L'univers conceptuel ici présenté visait à offrir un ensemble de pistes orientant les choix méthodologiques d'un travail empirique en vue d'apporter à cette question de recherche une réponse ancrée dans les données issues d'un cas exemplifiant le phénomène. Le présent cadre théorique a en outre également offert une première réponse théorique à cette question.

La compétence sociale, objet du type d'initiative enseignante étudiée, a été conceptualisée. Par son déploiement en situations complexes, par les ressources nombreuses et variables qu'elle mobilise, par la complexité du choix et de la mobilisation de ces ressources, de même que par le caractère à la fois subjectivement et socialement construit de la réussite de sa manifestation, une première complexité inhérente à cette compétence a été relevée. Je juge qu'il n'était par ailleurs pas nécessaire d'aller au-delà de la conceptualisation générique ici suggérée, pas plus qu'il n'était pertinent de prédire de quelle compétence sociale il allait être question dans le cas retenu pour étude. Il s'agissait plutôt de placer des balises afin de pouvoir reconnaître sur le terrain, et par suite durant l'analyse, lorsqu'il était question de cette compétence sociale. J'allais ainsi pouvoir cibler des situations dans lesquelles l'initiative de l'enseignante retenue s'inscrivait, des ressources qu'elle tentait de développer chez ses élèves, et l'accompagnement et l'enseignement qu'elle offrait

quant à la mobilisation de ces ressources. Plus largement, une définition de ce qu'était une performance sociale réussie pour les acteurs impliqués, soit cette enseignante et ses élèves, mais également peut-être pour d'autres acteurs périphériques, de même que les buts et intentions qui sous-tendaient cette réussite, pourraient être mis au jour. Partant, le premier objectif de la recherche était d'*explicitier le sens de la compétence sociale tel qu'appréhendée dans le cas étudié*. En réalisant ce premier objectif, la complexité du phénomène commencerait d'être exposée.

Une conceptualisation d'une initiative enseignante a ensuite été proposée. Par son caractère diachronique, mais également dynamique – à la fois intériorisée (intentionnée, réfléchie), puis extériorisée (édictée) – et interactif – dans les rapports qu'a un éducateur aux institutions, aux autres, à ses propres croyances, à lui-même –, il me semble avoir également soulevé une certaine complexité d'une telle initiative. Encore une fois, l'objectif n'était pas d'offrir un modèle théorique universel, mais de proposer une certaine articulation, et de relever des éléments susceptibles de composer l'initiative appréhendée. Ainsi, partant de ces pistes, j'allais être en mesure de relever sur le terrain, et plus tard en analyse, ce que l'enseignante faisait aux divers moments de son initiative, à partir de focales temporelles variées; de détailler ses intentions pédagogiques, ses modes d'enseignement de la compétence sociale, ainsi que les ajustements apportés, ou non, *a posteriori*, à sa pratique; d'explorer ses divers rapports aux objets de travail, sa théorie éducative générale et une certaine logique décisionnelle axée sur ses intérêts aussi personnels qu'éducatifs. Le second objectif de cette recherche était donc de *décrire l'initiative mise en œuvre par l'enseignante dans ses classes en vue de développer la compétence sociale de ses élèves*. Cette description empirique permettrait de continuer d'exemplifier la complexité du phénomène à l'étude.

Enfin, une certaine complexité a été dégagée de l'univers de la classe dans lequel se déploie une telle initiative, fourmillant d'entremêlements entre les niveaux

institutionnels, les différents cadres organisateurs, les acteurs et leurs représentations de soi, des autres et de ces cadres, les fondements des décisions et des actes de ces derniers. Encore une fois, il n'était pas question de proposer une théorie de l'univers de la classe, mais bien d'éclairer des dynamiques sociales et individuelles susceptibles d'être retrouvées dans le cas retenu, et de l'influencer. Il serait ainsi question de saisir, pour l'initiative donnée, les cadres dans lesquels elle s'inscrivait, mais aussi et surtout la dynamique de réappropriation et de réinterprétation de ces cadres par l'enseignante en question. Le principe dialectique exposé dans ce chapitre appelle d'ailleurs à n'écarter aucune influence possible de l'ensemble de ces cadres, et des différents acteurs scolaires, sur une telle initiative. Partant des balises placées quant à cet univers de classe, il allait être ainsi possible de relever certaines dynamiques, influences et échanges dialectiques entre, par exemple, les prescriptions curriculaires et les choix pédagogiques de l'enseignante, ou encore entre la culture de l'établissement et celle de la classe. Enfin, le principe d'édification de *soi* et l'importance de la signification dans tout fait humain et social allait m'amener à garder l'œil ouvert pour saisir de possibles stratégies ou encore, les raisons cachées derrière les choix des acteurs. L'objectif troisième était ainsi de *dégager les dynamiques interactives et symboliques ayant lieu dans l'univers des classes dans lesquelles l'enseignante mettait en œuvre son initiative, et qui étaient susceptibles d'influer sur celle-ci.*

En définitive, en documentant un cas donné d'une initiative enseignante mise en œuvre par une enseignante dans ses classes en vue de développer la compétence sociale de ses élèves, à partir des balises conceptuelles et des prémisses théoriques énoncées dans ce chapitre, je parviendrais à *exposer la complexité* (ou du moins une complexité) propre à ce phénomène. C'est là l'objectif principal de ce projet de recherche. Le prochain chapitre s'applique à présenter la méthodologie retenue en vue d'y répondre.

## **MÉTHODOLOGIE**

L'objectif principal de cette thèse est d'exposer la complexité qu'il peut y avoir à mettre en œuvre une initiative en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale d'élèves. Comme mentionné, cette complexité ne s'appréhende pas directement sur le terrain, n'est pas quelque chose que l'on peut directement observer, mais elle peut être extraite de l'étude et de l'interprétation de données concrètes. En ce sens, s'il n'est pas prévu d'arriver à une théorisation du phénomène, une articulation théorique d'un cas donné l'exemplifiant, c'est-à-dire l'organisation des données empiriques recueillies en un système de relations et de significations, est visée. C'est dans ces interrelations que se trouve la complexité telle que je la conçois.

La présente section a pour but d'explicitier l'approche et les moyens adoptés pour parvenir à ces fins. Est d'abord succinctement rappelée la posture théorique et conceptuelle présidant au choix de la méthodologie, puis est présentée l'approche générale retenue, ainsi que les principes sur lesquels celle-ci s'appuie. Les paramètres de la collecte et de l'analyse des données qui ont été réalisées sont ensuite détaillés.

## 4. UNE MICROSOCIOLOGIE D'UN CAS

Ce chapitre introductif de la section méthodologique a pour but d'asseoir le rationnel derrière le choix de l'approche, c'est-à-dire d'arrimer l'environnement théorique et conceptuel exposé en section précédente à une méthodologie susceptible de permettre de répondre aux objectifs de recherche qui ont été fixés. Cette approche retenue, soit celle d'une étude de cas ethnographique se voulant enracinée, est ensuite présentée, de même que les principes sur lesquels elle repose.

### 4.1. De l'environnement théorique et conceptuel à la méthodologie

« Le monde est très complexe, énonçaient Corbin et Strauss (2008), incidemment, toute méthodologie ayant l'ambition de comprendre l'expérience et les situations vécues dans ce monde devra aussi être complexe. » (p. 8) Ces auteurs et d'autres déjà cités insistent sur l'importance de tenter de saisir autant que possible cette complexité, tout en reconnaissant qu'elle demeure insaisissable entièrement. Blumer (1976) parlait quant à lui de l'importance d'appréhender le monde empirique dans sa nature brute, dans ce qu'il s'avère être et dans ce qu'il présente au chercheur, au-delà de ce que celui-ci anticipe y trouver. Il défendait ainsi l'importance de subordonner les instruments et les méthodes de recherche à ce monde empirique, plutôt que l'inverse, et insistait sur le fait que la valeur de l'appareillage méthodologique résidait dans sa compatibilité à la nature du monde appréhendé et dans son potentiel de le donner à voir.

Une méthode en cohérence avec le phénomène étudié est une exigence nommée par plusieurs (Blumer, 1976; Savoie-Zajc, 2011), mais celle-ci passe invariablement par la façon dont le chercheur croit que le phénomène qui l'intéresse est susceptible de

prendre vie sous ses yeux. Cette façon que j'ai d'appréhender les initiatives enseignantes mises en œuvre en vue de développer la compétence sociale des élèves a été posée en section précédente. Deux grands postulats en sont ressortis. D'une part, la signification qu'attribuent les acteurs à ce qu'ils vivent est primordiale dans leur façon de construire leur monde, d'où les questionnements : de quelle compétence sociale (objectif 1) et de quelle initiative enseignante (objectif 2) est-il question? D'autre part, ces acteurs ne sont pas entièrement libres dans l'attribution de cette signification, mais plutôt influencés, habités de leur inscription dans plus grand qu'eux et transportés par les interactions qu'ils vivent incessamment, d'où le questionnement : quels éléments de l'univers de la classe peuvent influencer sur l'initiative enseignante et comment (objectif 3)? La méthode de recherche privilégiée doit donc permettre, autant que faire se peut, « to see the situation as it is seen and handled by the actors » (Blumer, 1976, p. 17), en même temps que de prendre en compte le contexte plus large dans lequel ces acteurs se déploient et comment ils en sont affectés (Cefaï, 2010; Woods, 1992). Autrement dit, elle doit donner accès aux perspectives des acteurs ainsi qu'aux éléments permettant de dégager des dynamiques qui président à l'articulation de ces perspectives (Cefaï, 2010). C'est à partir de l'interprétation et de l'articulation théorique de ces éléments qu'est émergée la complexité dont cette thèse fait l'objet.

#### **4.2. Approche méthodologique retenue et principes directeurs**

L'approche privilégiée dans cette recherche vise à produire une nouvelle croyance (connaissance) satisfaisante du phénomène donné par « des opérations d'observation, de collecte de données et [d'] inférence » (Dewey, 1967, dans Hallée, 2013, p. 63). De fait, bien que le but principal soit de donner à voir ce qui est, il n'est de description et d'explication sans interprétation du chercheur, puisqu'aucun chercheur n'est désincarné (Delas et Milly, 2005). L'étude est donc qualitative par la nature de ses données et interprétative par l'épistémologie qui la sous-tend (Savoie-Zajc, 2011). La qualification du phénomène relève ainsi de la visée de le comprendre (Dumez, 2013;

Martineau, 2014), par la description profonde et riche (Merriam, 1998) d'un cas donné qui en serait un exemplaire. Cette approche méthodologique est explicitée et trois principes sur lesquels elle repose sont mis en exergue.

#### 4.2.1. Étude de cas ethnographique se voulant enracinée

Si je nomme la méthodologie retenue « étude de cas ethnographique se voulant enracinée », c'est qu'elle emprunte plusieurs principes et moyens de collecte et d'analyse à l'étude de cas, à l'ethnographie ainsi qu'à la *grounded theory*. Ces approches sont ici succinctement présentées, en accentuant ce que la présente étude leur emprunte particulièrement.

D'abord, l'étude de cas<sup>21</sup>, considérée davantage comme une approche ou une stratégie méthodologique qu'une méthode en soi, serait adaptable à plusieurs objets, voire épistémologies, ainsi qu'à plusieurs visées, et permettrait l'emploi d'instruments de collecte et d'analyse tout aussi variables. Le point central à sa mise en œuvre est sans contredit l'invitation à une étude approfondie d'un (ou plusieurs) « cas ». Hammersley (1992) en parle d'ailleurs carrément en tant que moyen de s'attaquer au problème de la sélection du « case », soit le « phenomenon (located in space and time) about which data are collected and/or analysed, and that corresponds to the type of phenomenon to which the main claims of a study relate. » (p. 184) Autrement dit, en explorant et comprenant mieux une unité « naturelle » donnée, les chercheurs en apprennent davantage sur le phénomène plus large auquel celle-ci peut correspondre. Ce genre d'étude vise d'ailleurs une recherche et une analyse en profondeur du cas retenu, par le déploiement d'un appareillage méthodologique relativement diversifié et extensif. Ainsi, elle sacrifie le nombre au profit du détail. Ce faisant, elle « fourni[t] une situation

---

<sup>21</sup> Ce segment sur l'étude de cas réunit les propos des auteurs suivants qui en ont traité : Demers (2016), Hammersley (1992), Karsenti et Demers (2011), Merriam (1998) et Roy (2009). Sauf lorsque mentionné, les propos sont partagés par l'ensemble de ces auteurs.



où l'on peut observer l'interaction d'un grand nombre de facteurs, ce qui permet de saisir la complexité et la richesse des situations sociales » (Muchielli, 1996, dans Karsenti et Demers, 2011, p. 230), et permet de tenir à la fois compte de l'agentivité des acteurs et des forces sociales à l'œuvre (Demers, 2016). L'étude de cas permet par ailleurs d'explorer et de comprendre des phénomènes de manière inductive et flexible, en s'adaptant en continu à l'objet étudié. Enfin, plusieurs insistent sur une délimitation claire du cas étudié, que l'on serait en mesure de « clôturer » (*fence in*) par des limites bien posées (Merriam, 1998). La complexité sous-tendant des échanges incessants entre divers systèmes s'imbriquant les uns dans les autres, ceux-ci ne seraient pas hermétiques : les clôtures ont des ouvertures par lesquelles entrent et sortent des éléments, et le cas tel que je l'entends correspond à un système « organisationnellement fermé et informationnellement ouvert » aurait dit Ibáñez (1988, dans Malaina, 2008, p. 15).

Plusieurs principes de l'ethnographie résonnent avec la présente recherche, sans compter qu'elle en partage plusieurs outils. Pour Hammersley et Atkinson (1983), elle est « the most basic form of social research », en ce qu'elle vise à amasser « whatever data that are available to throw light on issue with which [the researcher] is concerned », et qu'elle adopte la flexibilité de celui qui, au quotidien, « is trying to make sense of the world » (p. 2). « Like a detective... looking for clues, seeking to discover, analysing » (Woods, 1986, p. 9), l'ethnographe est l'instrument premier de la recherche (Cefaï, 2010). Il s'intéresse à prime abord à la signification qu'attribuent les acteurs à leur vécu (Woods, 1986), leurs perspectives (Cefaï, 2010). Il tente ainsi d'être le plus proche possible de la réalité des enquêtés, afin de comprendre « de l'intérieur » leur vécu, mais se met également suffisamment à distance pour extraire une compréhension plus large de celui-ci (Cefaï, 2010). C'est dans ce « va-et-vient entre les multiples opérations d'interaction, d'observation..., d'échantillonnage... et d'analyse » que le chercheur fera graduellement émerger une interprétation, guidé par l'exigence de l'enraciner dans la concrétude du monde étudié (Cefaï, 2010, p. 8). Malgré des

disparités sur les tenants et aboutissants de l'ethnographie (Hammersley et Atkinson, 1983), elle aurait aussi principalement trait, comme son nom l'indique, à la description de peuples – leurs modes de vie, d'interaction, de symbolisation. Sans que ne soit ici visée la compréhension d'un groupe d'individus et de sa culture propre dans sa totalité, cette approche apparaît cohérente avec l'objectif de dégager des dynamiques interactionnelles et symboliques présentes entre les acteurs impliqués. De plus, la démarche ethnographique accorde une grande importance à l'immersion prolongée du chercheur sur le terrain de sa recherche (Boumard, 2010; Cefaï, 2010; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Bien que j'aurais souhaité pouvoir m'immerger plus que je ne l'ai fait dans le quotidien des acteurs, j'ai tout de même suivi l'initiative enseignante étudiée sur plusieurs années.

Enfin, l'approche de la *grounded theory* constitue une manière en soi d'aborder la construction de la connaissance, « an inductive method of theory development » (Glaser et Strauss, 1967, p. 114). Dans le dessein de comprendre le monde de manière originale (Luckerhoff et Guillemette, 2012), le chercheur opte pour une démarche émergente qu'il souhaite constamment collée au caractère « brut » (tel que donné à voir) du monde empirique étudié, une approche qui respecte « the obdurate character of *that* empirical world », martelait Blumer (voir 1976, p. 12). Ce qui importerait n'est donc pas tant ce que le chercheur croit *a priori*, mais bien ce que les données lui révèlent, dont surtout ce que les participants disent et font (Corbin et Strauss, 2008). C'est en ce sens que Glaser et Strauss (1967) parlaient d'une théorisation *grounded*, c'est-à-dire « enracinée » dans les données, comme l'ont traduit Guillemette et Luckerhoff (voir Guillemette, 2006; Guillemette et Luckerhoff, 2016; Luckerhoff et Guillemette, 2012). L'image de l'arbre qui prend racine dans le sol concret du monde empirique en même temps qu'il déploie ses branches dans l'univers abstrait de la théorisation apparaît en effet bien seoir à ce qu'est la *grounded theory*. Cette démarche de théorisation enracinée serait donc un mouvement continu d'élaboration théorique partant de données concrètes : dans l'interaction constante entre la collecte et l'analyse des

données (Bowen, 2006) et la succession de boucles de comparaison systématique continue entre l'interprétation émergente du phénomène et les données du monde empirique amassées (Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006). L'analyse inductive en est donc la principale technique (Bowen, 2006), et le chercheur, instrument d'analyse (Corbin et Strauss, 2008), tente autant que faire se peut de suspendre les préconceptions qu'il a du phénomène étudié (Guillemette et Luckerhoff, 2016). L'approche ici proposée repose sur un environnement conceptuel et théorique qui posent des balises plutôt que n'enserme le phénomène dans des cadres prédéterminés et en ce sens, je crois avoir abordé le terrain avec l'attitude d'ouverture nécessaire en *grounded theory* (Guillemette, 2006). En outre, la recherche étant exploratoire, la théorisation visée est celle, substantive auraient dit Glaser et Strauss (1967), de dégager, de décrire et d'articuler entre eux des éléments du phénomène issus du cas étudié, témoignant de sa complexité.

En somme, la démarche adoptée dans la présente recherche a plusieurs filiations à celles de l'étude de cas, de l'ethnographie et de la *grounded theory*. Elle partage avec elles des fondements qui s'avèrent cohérents avec l'objet et les objectifs, ainsi qu'avec les opérations méthodologiques et analytiques effectivement accomplies. Ces fondements communs (voir Merriam, 1998) sont le caractère émergent de la connaissance produite et l'enracinement de celle-ci dans les données amassées, le chercheur en tant qu'instrument premier de la recherche, et la nature circulaire et flexible de celle-ci.

#### 4.2.2. Nature émergente de la connaissance et enracinement de celle-ci dans le monde empirique

Si des préconceptions théoriques et méthodologiques servent inévitablement de points de départ à une recherche, je crois comme d'autres que ces premières balises ne doivent jamais supplanter le monde empirique, mais plutôt constamment y être confrontées et

en subir le test (Blumer, 1976; Glaser et Strauss, 1967; Hammersley et Atkinson, 1983). Plusieurs auteurs parlent ainsi de suspendre les *a priori* que le chercheur peut avoir sur le phénomène qu'il étudie (Woods, 1992), sans pouvoir les occulter complètement, mais plutôt en les reconnaissant (Guillemette, 2006), afin de laisser place à ce qui se présentera à lui (Guillemette et Luckerhoff, 2016; Woods, 1986). Guillemette (2006) parle ainsi d'un « effort intellectuel de réserve par rapport au connu et d'ouverture par rapport à l'inédit » (p. 70). Ainsi, plutôt que d'interpréter et théoriser trop hâtivement les données (Woods, 1992), ou pire, de tenter de les « faire entrer » dans une théorie existante (Dumez, 2013), est privilégiée une attitude d'ouverture (Woods, 1992) partant de laquelle le chercheur tente de faire émerger graduellement, de manière inductive, une connaissance. Cette connaissance émergente doit s'ériger en relation incessante au cas observé (Merriam, 1998). « The most important premise is that inquiry must be grounded in the empirical world under study », affirme Woods (1992, p. 348), précisant que cela vaut pour le processus entier de recherche, et non pas que pour la collecte de données. Le chercheur ne doit donc rien tenir pour acquis, commencer par se demander « what is going on here? » (Woods, 1986, p. 18), et tenter d'arriver à voir le monde tel que le voient et se le définissent les acteurs étudiés (Blumer, 1976; Corbin et Strauss, 2008; Woods, 1992). Il donne ainsi priorité aux données empiriques, qu'il fréquente assidument et lie incessamment à son interprétation théorique grandissante (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Cette connaissance émergente, de même que, nous le verrons, la méthode de collecte en elle-même, se voit donc constamment confrontée à un test d'adéquation, de *fit* à la réalité appréhendée, auraient dit Glaser et Strauss (1967, p. 3). Autrement dit, c'est la fidélité (Hammersley et Atkinson, 1983) de l'ensemble du processus de construction de connaissance à l'objet observé, cet enracinement dans le terrain, qui sert de confirmation à l'analyse et de justification aux choix de la méthode.

En outre, si la suspension des préconceptions du chercheur couplée à l'exigence d'enracinement lui permettent de se saisir d'une « évidence empirique » (Dey, 1999,

dans dans Guillemette et Luckerhoff, 2016, p. 4), cela ne veut pas dire qu'il parvienne à une connaissance entièrement objective de la réalité appréhendée, qui serait absolue ou indépendante de lui. Au contraire, la suspension des préconceptions ne peut être qu'incomplète et temporaire (Guillemette et Luckerhoff, 2016), et il ne peut se créer de connaissance sans que le chercheur n'opère, de manière tout à fait originale, des sélections, des interprétations, des inférences (Hammersley et Atkinson, 1983; Martineau, 2014). Cela nous mène au second principe sur lequel repose cette recherche.

#### 4.2.3. Chercheur en tant qu'instrument de recherche principal

Le chercheur a non seulement un rôle de première importance dans l'ensemble du processus de recherche, mais il en est en fait l'instrument premier (Corbin et Strauss, 2008; Merriam, 1998; Woods, 1986). Si l'on reprend l'image de l'arbre, le chercheur serait le tronc par lequel monte la sève des racines aux branches, par lequel les feuilles se nourrissent des racines. Sans tronc, pas d'arbre, pas de connaissance. Ce serait encore plus vrai de l'objet complexité, lequel dépendrait entièrement de l'observateur (Biggiero, 2001); non pas que les choses ne soient pas complexes en soi, mais la complexité qui en est dégagée ne peut se trouver que « dans l'esprit des hommes » (Le Moigne, 1990, p. 115). « Le principal médium de l'enquête est ainsi l'expérience incarnée de l'enquêteur. » (Cefaï, 2010, p. 7) C'est par le corps physique et par le discours que l'individu chercheur effectue sa recherche (*ibid.*) et quoiqu'il fasse ou en dise, il ne pourra jamais s'en extraire complètement : « It is an existential fact », tranchaient Hammersley et Atkinson (1983, p. 15). La recherche revêt donc un caractère inhéremment réflexif (Cefaï, 2010, Hammersley et Atkinson, 1983; Woods, 1986). Le chercheur s'utilise en quelque sorte en tant que miroir des réalités étudiées; il réfléchit, partant de son point de vue, les perspectives des acteurs en jeu et les autres données amassées, les considérant en tant qu'objets du monde extérieurs à lui (Hammersley et Atkinson, 1983), ce qui vaut même pour sa propre implication dans la recherche (Cefaï, 2010).

En tant qu'outil, le chercheur s'active lui-même et met à contribution certains de ses savoirs et de ses qualités – curiosité, créativité, sens logique (Corbin et Strauss, 2008), adaptabilité (Merriam, 1998), discrétion, patience, détermination, endurance, mémoire (Woods, 1986), etc. – qui deviennent autant de ressources de l'enquête (Cefaï, 2010). Il s'appuie aussi sur ses expériences personnelles et professionnelles, de même que sur ses savoirs théoriques (Corbin et Strauss, 2008) dont il ne peut entièrement se départir – faire *tabula rasa* étant impossible (Becker, 2005; Glaser et Strauss, 1967). C'est en outre dans sa manière de composer avec ce qu'il croit savoir et ce qu'il découvre que se loge sa plus grande ressource, sa sensibilité :

« The issue is not whether to use existing knowledge, but how [Dey, 1993, cité] »... Findings are a product of data *plus* what the researcher brings to the analysis...sensitivity is a fascinating interplay of researcher and data. (Corbin et Strauss, 2008, p. 32-33)

Cette sensibilité serait de deux ordres (Guillemette, 2006) : de compréhension et d'objectivation (Woods, 1986; 1992), d'« enracinement dans les données et [de] distanciation théorisante » (Guillemette et Luckerhoff, 2016, p. 4), bref, empirique et théorique. Ainsi, il s'agit d'une part d'être sensible aux données empiriques et à ce qu'elles « disent » (Guillemette, 2006; Corbin et Strauss, 2008). Par l'écoute, le doute méthodique et l'ouverture déjà nommée (Guillemette et Luckerhoff, 2016), par sa précision d'observation, sa capacité à se mettre dans la peau des participants (Woods, 1986) ainsi que sa sensibilité intuitive au contexte (Merriam, 1998), le chercheur est ainsi en mesure d'attraper des éléments significatifs et pertinents à la compréhension du phénomène étudié (Corbin et Strauss, 2008), et de leur donner sens (Luckerhoff et Guillemette, 2012). Cette dernière objectivation se fait d'autre part à partir d'une sensibilité dite théorique. Mentionné à plusieurs reprises, il n'est pas de chercheur et de recherche sans postulats fondamentaux (Hammersley et Atkinson, 1983). Celui-ci ne fait pas que percevoir une réalité donnée, il la lit également, avec cet « instrument de lecture » ou ces « lunettes particulières » (Guillemette, 2006, p. 70) qu'il a en lui et

qui l'assistent alors qu'il observe, analyse et réfléchit le monde (Glaser et Strauss, 1967; Luckerhoff et Guillemette, 2012). Les auteurs parlent ici de *sensitizing concepts* (concepts sensibilisateurs) servant de repères théoriques à partir desquels appréhender un monde empirique donné, plutôt que de concepts formels ou *definitive* (définisseurs) prédisant la catégorisation de ce même monde : « Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look », résumait Blumer (1954, dans Bowen, 2006, p. 2). Il importe que ces sensibilités théoriques soient énoncées (Guillemette, 2006), et il me semble l'avoir fait à la précédente section.

En somme, le chercheur, partant de balises conceptuelles soutenant son regard sur l'objet étudié, et usant de sa sensibilité au monde empirique, fait émerger du terrain appréhendé une connaissance donnée. Cette construction de connaissance s'opère dans un jeu de réflexion entre le monde réel observé et le miroir qu'est le chercheur, avec son bagage de savoirs, d'expériences, de qualités. Au fur et à mesure que le miroir produit une certaine image, il la renvoie à la réalité étudiée dans le but de la « valider », de l'ajuster, de l'expandre, bref, de bien l'enraciner. Ce jeu de va et vient crée une sorte de mouvement circulaire et appelle une grande flexibilité de la méthodologie.

#### 4.2.4. Itérativité et flexibilité de la recherche

Une recherche émergeant du terrain et s'y enracinant et dans laquelle le chercheur est instrument de collecte et d'analyse nécessite un protocole de recherche flexible et partagé entre le terrain et la table de travail, entre les données et l'interprétation (Martineau et Miron, 2013). La méthode se doit d'être itérative et adaptative (Demers, 2016). A ici été privilégiée une démarche plutôt circulaire (Guillemette, 2006), procédant d'allers-retours par boucles successives (Dumez, 2013) entre la collecte et l'analyse des données, ou plus encore spiraliq (Cefaï, 2010; Guillemette, 2006), soit abordant le terrain de manière très ouverte et réduisant graduellement le regard

(Martineau et Miron, 2013) au fur et à mesure que les interprétations convergent vers une « claire formulation » du phénomène étudié (Cefaï, 2010, p. 8), vers une compréhension de plus en plus étendue (Guillemette, 2006), mais jamais cependant entière. Savoie-Zajc (2011) propose de penser une telle démarche comme un « cycle itératif » : partant de questions et de directions de recherche initiales, un premier échantillonnage est fait (la sélection d'un cas) et mène à une première collecte de données; à partir des premières analyses inductives de ces données sont décidées les données à amasser et les sources à interroger subséquemment. Ce cycle d'échantillonnage, de collecte et d'analyse prend fin idéalement lorsque le chercheur juge qu'il a atteint la saturation théorique, que les nouvelles données ne lui apprennent rien de plus sur le phénomène. Ce dernier complète alors la recherche par la rédaction d'un rapport final ouvrant sur des implications pratiques. Les différentes étapes de ce cycle peuvent se succéder sans ordre cohérent (Cefaï, 2010), voire se chevaucher (Martineau et Miron, 2013). En fait, rien n'est tout à fait fixé d'avance puisqu'on souhaite pouvoir choisir en cours de route les sources et les types de données à explorer. Cet échantillonnage en cours se fait suivant la visée de compréhension croissante du phénomène étudié, de validation des interprétations érigées, et donc, de triangulation (Corbin et Strauss, 2008; Guillemette, 2006). Cela appelle l'utilisation fluide des diverses stratégies de recherche existantes propres aux approches qualitatives et interprétatives (Guillemette, 2006), les données variées à amasser appelant des modes de collecte variés.

La présente recherche a été conduite suivant une méthodologie nommée « étude de cas ethnographique se voulant enracinée », car elle s'appuie sur trois grands principes partagés par l'étude de cas, l'ethnographie et la *grounded theory* :

- Le chercheur est l'instrument premier de la recherche;
- Il fait émerger la compréhension visée d'un monde empirique donné – celui à l'étude – (Blumer, 1976) à partir des collectes et



analyses successives de données, et l'enracine dans ces mêmes données;

- De manière cohérente, il dessine la méthodologie en cours de recherche, s'ajustant dans un mouvement spiraliq ue selon ce qu'il cherche et ce qu'il trouve.

Les deux prochains chapitres visent à détailler les diverses stratégies méthodologiques et analytiques qui, partant de ces principes, ont effectivement été utilisées. Avant d'y plonger, je souhaite ajouter que cette recherche a suivi un chemin qui n'était linéaire que dans son déploiement dans un cours d'événements se succédant dans le temps et infléchissant les directions tant théoriques que méthodologiques prises. J'invite le lecteur à prendre connaissance de l'Annexe B : Chronologie de la recherche dans lequel sont présentées succinctement les diverses étapes par lesquelles le présent travail en est venu à prendre sa forme actuelle. Il y sera référé à nouveau en différents endroits dans les deux prochains chapitres.

## 5. UNE COLLECTE ÉMERGENTE

Les stratégies méthodologiques découlent non seulement des questions et objectifs de recherche, mais aussi des fondements sur lesquels ceux-ci ont été élaborés (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2011). Ces stratégies, énoncées dans le présent chapitre, s'appuient donc sur les principes méthodologiques tout juste présentés, eux-mêmes cohérents avec l'environnement théorique et conceptuel exposé en section précédente. Sont ici explicités la sélection du cas, les modes de consignation et d'organisation des données, l'échantillonnage réalisé en cours de recherche, les moyens concrets de collecte de données, et enfin, la question des accès.

### 5.1. Sélection du cas

Il y aurait en étude de cas deux types d'échantillonnage, toujours intentionnels (Merriam, 1998) : celui fait en début de recherche et celui réalisé tout au long de celle-ci (Hammersley et Atkinson, 1983; Savoie-Zajc, 2011). Il est ici question du premier. Dans plusieurs recherches du même type que celle-ci, un cas est choisi en fonction d'un objet de recherche déjà élaboré (Guillemette, 2006), selon sa fécondité sur le plan théorique (Roy, 2009), c'est-à-dire son apport potentiel à la compréhension de cet objet (Merriam, 1998). La présente recherche a cependant été initiée par la rencontre du « cas », de la pratique d'une enseignante qui m'a interpellée et que j'ai souhaitée explorer davantage<sup>22</sup>. Il s'est alors agi de me demander : « De quoi mon cas est-il un cas? » (Dumez, 2013, p. 16), afin de trouver de quel phénomène celui-ci était une

---

<sup>22</sup> Voir Annexe B : Chronologie de la recherche.

exemplification, et de déterminer quel objet il paraissait pertinent qu'il serve à éclairer. Ce cas a donc été dès le départ celui de l'initiative que cette enseignante rencontrée mettait en œuvre à travers les années dans ses classes, et qui visait à développer ce qui a été nommé la compétence sociale des élèves. Avec le recul, il est possible de dire que ce cas s'est révélé à moi par son caractère « atypique » (Hammersley, 1992, p. 191) ou « unique » (Merriam, 1998, p. 62), et « exemplaire » (Roy, 2009, p. 206), en ce sens qu'il apparaissait à la fois différent des façons de faire habituelles, et porteur sur le plan de la pratique enseignante (les acteurs gravitant autour de celui-ci rapportant des conséquences positives sur les enfants). C'est en outre à travers les multiples allers-retours entre le terrain, les écrits et une part d'analyse que j'ai graduellement défini l'orientation de cette recherche ou autrement dit, que j'ai statué « de quoi mon cas était un cas », en l'occurrence la complexité propre au phénomène des initiatives en question.

Le critère qui paraît importer dans la présente étude au regard de ce cas n'est donc pas autant la cohérence de sa sélection avec des orientations de recherche antérieures, mais plutôt la cohérence des orientations de recherche développées avec celui-ci. Nous le verrons, l'initiative explorée impliquait le déploiement de moyens de développer la compétence sociale des élèves intégrés au reste de l'enseignement voire du quotidien scolaire. Par ailleurs, la familiarité développée à travers les années avec l'enseignante a offert une opportunité (Roy, 2009) d'accès non négligeable (Hammersley et Atkinson, 1983) à l'initiative en question. La fréquentation du cas sur plusieurs années ouvrait également son étude dans la durée (Cefaï, 2010). Tous ces éléments concourent à faire du cas retenu un « information-rich case... from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the research. » (Patton, 1990, dans Merriam, 1998, p. 61)

## **5.2. Consignation et organisation des données et des étapes de la recherche**

Un facteur important de la qualité de l'analyse est la qualité des matériaux utilisés (Corbin et Strauss, 2008) et pour être de qualité, ceux-ci doivent être rigoureusement consignés et organisés. Deux lignes directrices ont guidé le traitement des données et la consignation à la fois de celles-ci et du déroulement de la recherche : la centralisation des résultats des activités de la recherche dans un support unique (Roy, 2009) et l'aménagement de temps pour une telle consignation (Glaser et Strauss, 1967). Sur ce dernier point, la mémoire a ses limites (Boumard, 2011) et il est recommandé de prendre note dès que possible des observations, des interprétations et des activités de la recherche (Hammersley et Atkinson, 1983). Lors des journées de collecte, je me suis toujours accordée du temps, le soir même le plus souvent, pour organiser les données amassées. Par ailleurs, les événements m'ont amenée à entrecouper mes moments de collecte (et éventuellement de rédaction) de périodes d'analyse plus intenses, m'offrant ainsi du temps pour prendre davantage de distance sur le développement de la compréhension du phénomène, et pour orienter les actions subséquentes (Hammersley et Atkinson, 1983).

Concernant la base de données centralisée, le logiciel d'analyse qualitative QSR-NVivo a été utilisé. Très tôt dans la recherche, un « projet NVivo » a été créé. Celui-ci consiste en une filière virtuelle dans laquelle des dossiers ont été générés pour entreposer les diverses données, ainsi que des fichiers pour documenter les étapes de la collecte et de la recherche en général. La majeure partie de l'analyse y a d'ailleurs été réalisée. Ce projet NVivo a ainsi fait office de centrale des matériaux bruts accumulés, de même que de journal de bord, dans son acception large de « mémoire vive de la recherche » (Savoie-Zajc, 2011, p. 145). Plusieurs suggèrent que ce journal de bord incluent différents types de notes – descriptives, analytiques ou théoriques, méthodologiques, et personnelles ou subjectives (voir Deslauriers, 1991; Hammersley et Atkinson, 1983; Laperrière, 2009; Martineau, 2005; Roy, 2009; Savoie-Zajc, 2011).

Tous les matériaux bruts ainsi que ces notes ont été identifiés<sup>23</sup>, datés et organisés dans des dossiers à l'intérieur du projet, et ces dossiers ont été organisés chronologiquement ainsi que par types de données et de sources. Vers la fin de l'analyse, plusieurs notes ont été prises dans des cahiers. Le mode « papier-crayon » permettait de schématiser, de faire des liens, de construire et reconstruire des interprétations de manière moins contraignante et plus spontanée que l'ordinateur. Ces cahiers ont été paginés, chacune des entrées a été datée et a reçu un titre, et des index permettant de les retracer à partir de leur titre ont été produits.

### 5.3. Échantillonnage

Une fois le cas défini, il faut y « entrer » et se demander « à quoi vais-je m'intéresser » (Dumez, 2013, p. 16) – où, quand, qui et quoi observer, interroger, étudier (Corbin et Strauss, 2008; Hammersley et Atkinson, 1983) – et dans quel but (Glaser et Strauss, 1967). C'est alors que l'échantillonnage « à l'intérieur du cas » (Hammersley et Atkinson, 1983), en cours de recherche (Savoie-Zajc, 2011) ou théorique (Glaser et Strauss, 1967) débute. Dans ce type de recherche où il est souhaité de faire émerger une connaissance des données, tout en l'y enracinant, tout ne pouvait être décidé d'avance (Merriam, 1998). Visant une interprétation émergente la plus élargie possible (Glaser et Strauss, 1967), l'échantillonnage a été réalisé dans un souci de diversité et de variabilité des données, des sources et des modes de collecte (Guillemette, 2006; Savoie-Zajc, 2011). Le processus est aussi demeuré flexible et ouvert (Corbin et Strauss, 2008), puisqu'évoluant parallèlement à cette compréhension graduelle du phénomène (Merriam, 1998), laquelle guidait d'ailleurs la collecte de données et donc, l'échantillonnage (Corbin et Strauss, 2008; Glaser et Strauss, 1967; Merriam, 1998).

---

<sup>23</sup> Voir la légende des codes présentée à l'  
Annexe C : Collecte et corpus de données.

En début de recherche, les temps, individus et contextes (Hammersley et Atkinson, 1983) à recueillir ont été sélectionnés sur la base de leur apport potentiel à la compréhension du phénomène étudié (Becker, 2005; Savoie-Zajc, 2011). S'il n'était pas possible de prédire toutes les données qui allaient être amassées, il était possible de commencer d'en esquisser les grandes lignes (Glaser et Strauss, 1967), partant notamment des orientations et des objectifs de recherche (Savoie-Zajc, 2011) couplés aux sensibilités théoriques (Corbin et Strauss, 2008) ainsi qu'à une forme d'analyse déjà amorcée, du data informel et formel ayant commencé d'être accumulé (Glaser et Strauss, 1967). À la suite du départ de l'enseignante, le retour aux écrits puis l'analyse préliminaire des données amassées a permis de respécifier les objets et les objectifs de recherche et ont aiguisé plus avant les sensibilités permettant d'orienter la collecte subséquente<sup>24</sup>.

En outre, la présente recherche ambitionnait de dépasser la seule description d'un cas en articulant une complexité de l'initiative enseignante étudiée. Au fur et à mesure donc que cette compréhension du phénomène tel qu'appréhendé dans le cas exploré s'est développée, les éléments à recueillir ont été retenus pour leur potentiel d'alimenter cette interprétation émergente (Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006; Martineau et Miron, 2013). Était de fait visée une compréhension aboutissant à une conceptualisation, une mise en relations des concepts émergents, bref, une relative « théorisation » du cas donné, et l'ensemble de l'échantillonnage a donc servi au premier chef cet objectif. Corbin et Strauss (2008) l'expliquent :

Recollect that concepts are the basis of analysis... It is concepts that are sampled in data. Participants provide the data that tell us about those concepts. So, when the researchers sample theoretically, they go to places, persons, and situations that will provide information about the concepts they want to learn more about. (p. 144)

---

<sup>24</sup> Pour une vue d'ensemble de ces étapes, voir l'Annexe B : Chronologie de la recherche.

Et même lorsque la collecte de données brutes a été terminée, le corpus de données s'est substitué en quelque sorte au terrain, et c'est dans celui-ci qu'ont alors été échantillonnées les données à être considérées, toujours sur la base de leur potentiel à éclairer l'interprétation croissante du phénomène.

Enfin, « quand aurons-nous fini? » demandait Becker (2005, p. 70). S'il est impossible de tout attraper (Dumez, 2013) et qu'il n'est de toute façon pas nécessaire de tout savoir (Glaser et Strauss, 1967), la saturation théorique est recommandée (Glaser et Strauss, 1967; Martineau et Miron, 2013; Savoie-Zajc, 2011). Glaser et Strauss (1967) suggéraient que les critères de cette saturation soient « a combination of the empirical limits of the data, the integration and density of the theory, and the analyst's theoretical sensitivity. » (p. 62) Becker (2005) disait avec plus de nuances, expliquant comment il avait écrit *Les mondes de l'art* :

Il suffisait que mes données, mes exemples couvrent une grande variété de situations et de disciplines artistiques pour me donner le sentiment de n'avoir rien oublié d'évident qui aurait pu complexifier mon cadre analytique. Mon but était la complexité et non la capacité de faire des généralisations. Ou plutôt, mes généralisations devaient concerner le possible... Essentiellement, il m'appartenait de décider quand assez était assez. (p. 70)

Cette recherche ayant pour but la compréhension en profondeur d'un cas, et l'interprétation théorique d'une complexité qui pouvait s'en dégager, c'est la satisfaction à l'égard du potentiel de l'ensemble des données amassées à alimenter cette élaboration théorique ainsi que, je l'avoue, des questions de faisabilité et de disponibilité de ressources (temps, argent, énergie, participants), qui a mis fin à la collecte. Voyons à l'instant ce en quoi cette dernière a consisté.

#### 5.4. Collecte et moyens de collecte

Les données sont donc retenues pour collecte sur la base de leur potentiel théorique, et les moyens de cette collecte dépendent de la nature de ces données recherchées (Blumer, 1976). Suivant les postulats théoriques, ces moyens devaient permettre de recueillir à la fois les perspectives des acteurs, et les éléments de contexte plus large susceptibles d'influer sur ces perspectives (Cefaï, 2010). Sont ici présentés ces éléments en lien avec les objectifs de recherche qu'ils ont pu aider à éclairer. Ils sont exposés selon les principaux moyens de collecte de données de l'enquête sociale, soit la collecte de documents et d'artefacts, l'observation et l'entretien (Boumard, 2011; Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2011; Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). Ces trois méthodes de collecte se trouvent ici séparés, mais elles se sont complémentées (Woods, 1986) et ont été déployées dans un processus interactif et holistique; ma compréhension d'une observation était par exemple vérifiée lors d'un échange subséquent (Merriam, 1998)<sup>25</sup>.

Il est préconisé d'accorder suffisamment de temps à la collecte (Glaser et Strauss, 1967), soit-elle conduite de manière continue ou fractionnée (Cefaï, 2010). Cela donne le temps de consigner convenablement ses données, de les analyser et d'échantillonner conséquemment (Glaser et Strauss, 1967), et permet aussi d'appréhender le phénomène dans la durée (Boumard, 2011) et donc, dans ses possibles évolutions, variations et changements (Woods, 1986). La collecte a débuté dans les faits à la rencontre du cas, et des données ont été accumulées durant cinq années<sup>26</sup>, laissant le temps nécessaire au processus de recherche hors-terrain. Elle a été documentée par la tenue de notes

---

<sup>25</sup> Un aperçu du déroulement de l'ensemble de la collecte de données ainsi que du corpus constitué est présenté à l'

Annexe C : Collecte et corpus de données.

<sup>26</sup> Par souci de confidentialité, aucune date n'est indiquée. J'ai jugé que de savoir que les données avaient été amassées sur une durée de cinq années ainsi que de donner les grandes étapes du déroulement de la recherche – voir Annexe B : Chronologie de la recherche – suffisaient à la compréhension du déroulement du terrain.



méthodologiques, qui ont servi d'« agenda de terrain » et qui incluait les choix des sources, des données, des méthodes et des activités de collecte, ainsi que la justification de ceux-ci (Martineau, 2005, p. 10). Voici cette collecte plus en détails.

#### 5.4.1. Collecte d'artefacts

Les artefacts, ces « objets fabriqués par l'être humain et laissés comme témoignages de leurs activités quotidiennes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 134), sont souvent utilisés en recherche qualitative-interprétative. Les documents écrits sont parfois exclus de ceux-ci, qui ont été davantage associés à des objets physiques (Merriam, 1998), mais ils sont ici bien pris en compte. Ces matériaux non scientifiques non-réactifs (Webb, 1981, dans Merriam, 1998) – produits sans la présence du chercheur (Merriam, 1998) – ont l'avantage d'être le plus souvent à la fois accessibles et enracinés dans le contexte du phénomène étudié (*ibid.*). Ils peuvent ainsi être des objets officiels ou personnels (Woods, 1986), allant du très formel au très informel (Hammerley et Atkinson, 1983), produits et/ou utilisés par les acteurs. Comme pour toute source de données, un artefact est échantillonné selon son potentiel à éclairer la compréhension du phénomène (Merriam, 1998). Cette sélection implique l'ouverture et la sensibilité du chercheur, ainsi que sa créativité puisque ceux-ci ont été conçus dans des visées autres que la recherche (*ibid.*). Il convient d'ailleurs de toujours les replonger dans le contexte de leur réalisation et de prendre en considération les circonstances de leur utilisation (Woods, 1986), afin de ne pas les déformer d'un point de vue symbolique. C'est dans sa nature authentique (Merriam, 1998) que l'artefact peut se révéler pertinent, et que son emploi s'avère rigoureux. Par exemple, le chercheur aborde une citation extraite d'un document écrit en réfléchissant « on the very activities of reading and writing in social settings. » (Hammersley et Atkinson, 1983, p.143) Il est ainsi facile de comprendre que le diaporama préparé par l'enseignante pour une rencontre de parents sera différent dans le ton et le contenu que des notes prises pour elle-même lors d'une

rencontre d'équipe. Une parenthèse pour dire que cette sensibilité vaut également pour les autres données amassées par observation et par entretien.

Souvent utilisés pour compléter l'observation et les entretiens (Corbin et Strauss, 2008), ces données « quasi-observationnelles » que sont les artefacts (Woods, 1986), peuvent aider à comprendre le contexte dans lequel évoluent les participants (Hammersley et Atkinson, 1983; Merriam, 1998), notamment à travers les documents plus officiels, ainsi qu'à saisir le sens que ces participants attribuent aux choses, à leur vécu (Woods, 1992), notamment à travers les documents plus personnels (Woods, 1986). Ce sont là les deux grandes lignes directrices de la recherche. Ont ainsi été recueillis des documents formels comme les programmes ministériels ainsi que ceux spécifiques à l'école en matière de développement de compétence sociale. La mission et les orientations de l'école, les règles de conduite ainsi que l'horaire officiel de la classe ont également été colligés. Des diaporamas de rencontres de parents animées par l'enseignante, des affiches utilisées par elle ou réalisées par les élèves en début d'année, l'horaire quotidien ainsi que la liste de notions à couvrir, et enfin des notes prises par l'enseignante de rencontres d'équipe ont également été amassées. Tous ces éléments ont aidé à documenter les cadres propres à l'univers des classes dans lequel l'enseignante évoluait, mais aussi comment elle se les appropriait, y naviguait, y adhèrait ou s'en dissociait. Ils ont également offert des renseignements permettant d'éclairer les définitions de la compétence sociale que se construisaient les différents acteurs, et comment celles-ci convergaient ou divergaient. Les artefacts ont été obtenus sur internet en ce qui concerne les documents officiels de l'école et du Ministère, puis sur le terrain en cours de collecte pour les autres. Ils ont tous été convertis en version électronique (téléchargés, photographiés, transférés par messagerie électronique, retranscrits) et ajoutés au projet NVivo, et ont fait l'objet du même processus d'analyse que les autres types de données (Merriam, 1998).

#### 5.4.2. Observations

L'observation est une méthode privilégiée en recherche qualitative-interprétative, (Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996; Woods, 1986). Lofland (1971) en donnait la courte définition suivante : « Être là, pour fins d'analyse. » (traduit par Laperrière, 2009, p. 316) Conduire des observations consiste en effet essentiellement à se trouver parmi les acteurs et dans les situations choisies pour leur potentiel d'éclairer le phénomène étudié, et demeurer à l'affût pour relever ce qui pourrait nourrir cet éclairage. Cela offre notamment une porte d'entrée sur la complexité du social en donnant à voir et à entendre ce que font et disent les acteurs (Martineau, 2005) en contexte « naturel » (Jackson, 1968/1990), sachant par ailleurs que ceux-ci disent parfois une chose et en font une autre (Corbin et Strauss, 2008). L'observation permet ainsi de déceler à la fois des éléments d'interactions, de règles de construction du social (Martineau, 2014), et des éléments du sens attribué à ces interactions par les acteurs (Martineau, 2005; Woods, 1986), ce à quoi la présente recherche s'intéresse. Ce sens peut être relevé par l'observation à travers les actions et le discours *in situ* des participants (Hammersley et Atkinson, 1983), ou vérifié en cours d'observation auprès de ces derniers<sup>27</sup> (Corbin et Strauss, 2008; Woods, 1992). Il était donc pertinent d'aller voir ce que qui se passait effectivement dans l'univers des classes où l'initiative enseignante explorée était mise en œuvre, ce qui a été fait durant deux mois, lors d'un début d'année scolaire.

Il est à la fois impossible (Corbin et Strauss, 2008) et inutile (Glaser et Strauss, 1967) de tout attraper; la sélection est incontournable. Boumard (2011) parle d'ailleurs de « description » plutôt que d'observation, insistant sur le fait que c'est l'entreprise d'observation (ce qui est observé) et non l'observation en soi qui « peint » (il cite Pons, 1997, p. 189) la compréhension du réel. Pour arriver à bien décrire et ne pas se perdre

---

<sup>27</sup> La vérification du sens que les acteurs attribuent à des actions une fois que celles-ci aient été accomplies relève davantage de l'entretien, dont il est question tout juste après l'observation.

(Berthier, 1996), il convient d'orienter la prise d'informations (Martineau, 2014) et à nouveau, ces choix dépendent de la nature (Woods, 1986) et de l'objet de recherche (Corbin et Strauss, 2008). Ici, tout ce qui avait à voir avec l'initiative de développement de la compétence sociale des élèves mise en œuvre par l'enseignante s'avérait d'intérêt, et ce sont la sensibilité théorique développée ainsi que les concepts sensibilisateurs traduits au chapitre conceptuel qui ont servi de guides lors des observations<sup>28</sup>. Les premières observations ont été assez larges (Hammersley et Atkinson, 1983). Woods (1986) parle d'une forme de désordre, de fouillis ou de confusion (*mess*) quant à quoi regarder exactement au début. Suivant la logique de l'échantillonnage théorique présentée plus haut, ce premier grand tour (Laperrière, 2009) permet éventuellement de resserrer le focus (Woods, 1986) et de préciser les éléments à observer (Hammersley et Atkinson, 1983). La collecte ayant été interrompue, les observations sont demeurées assez larges, quoique d'une journée à l'autre j'aie pu me concentrer sur une chose ou sur une autre selon que ce que je découvrais du phénomène. J'ai ainsi tenté d'observer et de documenter tout ce qui se passait et qui apparaissait lié à l'objet étudié : « *If in doubt, write it down* », recommandaient Hammersley et Atkinson (1983, p. 150). Était consigné rigoureusement (Dufour et al., 1991; Martineau, 2005) ce qui était vu, entendu, et parfois même pensé et ressenti (Deslauriers, 1991, p. 60). La plupart du temps, la prise de notes étaient réalisées *in situ*, ou dès que possible après le moment d'observation (Hammersley et Atkinson (1983), et du temps était éventuellement pris au besoin pour les compléter, les préciser, les bonifier, (Laperrière, 2009) et réfléchir sur celles-ci (Woods, 1986).

Les notes descriptives / de terrain, aussi denses et précises que possibles (Cefai, 2010), visaient à relater le plus fidèlement ce qui était observé, en minimisant les inférences

---

<sup>28</sup> Bien que les concepts sensibilisateurs exposés au Chapitre 3 aient été plus précisément définis et élaborés après le terrain principal et après que l'objet de la recherche ait été respécifié (voir [Annexe B : Chronologie de la recherche](#)), ils étaient sensiblement les mêmes que ceux qui orientaient la recherche à ce moment (sens de la compétence sociale, initiative enseignante en question et dynamiques présentes dans l'univers des classes dans lesquelles l'initiative est déployée).

trop rapides (Hammersley et Atkinson, 1983). Elles se voulaient claires (Deslauriers, 1991), spécialement sur ce qui venait textuellement des participants et ce qui était rapporté par moi (Laperrière, 2009). En cohérence avec la nature de la recherche, elles n'étaient pas orientées par des grilles précises (Martineau, 2005) et se fondaient plutôt sur l'intuition que les éléments sélectionnés pouvaient éclairer la compréhension grandissante du cas étudié (Corbin et Strauss, 2008). De manière générale, l'intérêt a été porté, à des degrés variables selon les situations observées, sur les acteurs, les événements et les contextes en jeu (voir Deslauriers, 1991; Laperrière, 2009). Plus précisément, les observations ont permis de relever les lieux physiques dans lesquels l'initiative se déployait (école, classe, matériel). Portant les marques des sociétés qui les habitent (Deslauriers, 1991), ces lieux renseignaient à la fois sur les cadrages plus larges de l'univers de la classe, de même qu'ils sous-tendaient la façon qu'avait l'enseignante d'aborder « physiquement » la compétence sociale et son développement. Un regard a bien sûr été porté sur les participants, les activités et les interactions, et les conversations (en classe et hors classe) susceptibles d'apporter un éclairage sur l'ensemble du phénomène. D'abord perçus comme des séquences d'événements orchestrés et joués par des acteurs, ces éléments ont été saisis en tant que processus auxquels les participants accordaient sens et importance (Deslauriers, 1991). Le langage spécifique de ceux-ci, le « lexique indigène » (Laperrière, 2009, p. 325), a également constitué une porte d'entrée sur ce sens et a été consigné. Dans la visée de relater rigoureusement les paroles dites, les actions posées et les activités conduites, j'ai pris la peine de documenter autant que possible les contextes et les circonstances de leur survenue (Hammersley et Atkinson, 1983). Enfin, ce que Patton a appelé les *subtle factors* (1990, dans Merriam, 1998, p. 98), des « éléments subtils » ayant trait à l'informel et au symbolique – le langage non verbal, les connotations des mots employés ou ce qui ne se produit tout simplement pas –, ont aussi été relevés puisqu'ils pouvaient être porteurs de sens, en même tant que d'influences plus large de l'univers de la classe.

Des notes théoriques ou analytiques – ce que je comprenais graduellement du phénomène étudié – ainsi que des notes personnelles ou subjectives – ce que je pouvais ressentir en cours de recherche – ont également été consignées. Les premières sont abordées au Chapitre 6. Quant aux secondes, les auteurs s’entendent sur la pertinence de s’attarder au comportement du chercheur (Merriam, 1998) et à ses impressions et ses sentiments (Deslauriers, 1991) durant l’observation; l’ambiance qu’il ressent peut parfois être aussi celle vécue par les participants (Deslauriers, 1991). Par ailleurs, si l’on ne peut se désincarner ou être totalement neutre, on peut néanmoins mettre à plat ses préconceptions, ses états d’esprit et éventuellement ses biais, influençant tous possiblement la collecte comme l’analyse (Deslauriers, 1991), posant ainsi les limites (Laperrière, 2009) de l’outil de recherche que nous sommes (Woods, 1986). Plusieurs de ces notes personnelles ont été prises en cours de recherche.

La plupart des notes descriptives ont été prises par écrit dans un cahier, puis retranscrites dans le projet NVivo, ou encore rédigées directement dans celui-ci. La photographie ou le croquis (Deslauriers, 1991) ont aussi été utilisés en appui à l’observation, notamment pour l’aménagement des lieux physiques et la disposition des élèves et de l’enseignante dans la classe. Certains segments du discours de l’enseignante ont aussi été captés par enregistrement audio. Tout comme les extraits de verbatim à l’interprétation des entretiens, les extraits audios peuvent venir en soutien à celle des observations (Berthier, 1996; Cefaï, 2010; Martineau, 2014; Woods, 1986). Non seulement ces enregistrements rendent le discours en détail (Hammersley et Atkinson, 1983), mais leur réécoute peut servir à entendre ce qui n’avait pas été entendu, de percevoir différemment, avec recul, certains éléments déjà observés (Demers, 2011). J’ai également parfois enregistré mes notes sur un dictaphone (Woods, 1986) pour des raisons pratiques (lorsqu’il m’était difficile ou impossible d’écrire), mais aussi parce que cela permettait une mise en mots rapide, fluide et spontanée. Ces notes pouvaient être descriptives d’évènements, analytiques du phénomène, méthodologiques en vue des prochaines étapes de collecte, ou personnelles sur l’expérience de recherche vécue.

Je suis demeurée vigilante que ce corpus audio ne devienne pas un amas de données jamais reparcourues (Hammersley et Atkinson, 1983), ce qui n'a pas été le cas. L'ensemble des bandes audios ont été retranscrites intégralement et ajoutées au projet NVivo, et ont servi à l'analyse.

### 5.4.3. Entretiens

L'entretien est une technique de collecte centrale dans la perspective interprétative (Savoie-Zajc, 2010). Il repose sur le postulat de la possibilité de rendre explicite son vécu et conséquemment d'accéder à celui de l'autre – principe de réflexivité dont se réclament l'interactionnisme symbolique et ses bases meadiennes. Il est cette « conversation with a purpose » (Dexter, 1970, dans Merriam, 1998, p. 71) allant de l'échange informel à l'entrevue plus formelle, et passant par la discussion *ad hoc* sur un événement observé (Woods, 1986) ou encore le récit « donné » au chercheur sans même qu'il ne l'ait sollicité (Hammersley et Atkinson, 1983). S'il est parfois possible d'induire à partir d'observations (Dufour et al., 1991) le sens donné par les acteurs à leur vécu, l'entretien contribue à l'éclairer davantage (Woods, 1986). Il permet notamment de vérifier auprès d'eux le sens attribué à leurs actions (Corbin et Strauss, 2008) ou les inférences faites par le chercheur à ce propos (Hammersley et Atkinson, 1983). C'est aussi par le langage qu'on pourrait accéder au *soi*, aux sentiments, aux motifs, aux explications, qu'on peut avoir relativement à une situation (Hammersley et Atkinson, 1983). De fait, l'échange offrirait non seulement la possibilité de saisir les perspectives individuelles, mais également « le jeu de forces et de références traversant la vie des individus » (Savoie-Zajc, 2009, p. 343) ou autrement dit, « la structure de la réalité de l'acteur social » (Martineau, 2014, p. 23).

Riche en détails (Savoie-Zajc, 2009), certains le conçoivent comme une forme d'observation participante dans laquelle une interaction est créée, laquelle interaction est tout aussi susceptible d'être instructive que le témoignage lui-même (Hammersley

et Atkinson, 1983; Woods, 1986). Bref, l'entretien est une interaction verbale dans laquelle le sens se négocie *in vivo* entre les participants et le chercheur (Savoie-Zajc, 2009), dans une « co-élaboration d'une pensée formalisée sur le sens vécu par le sujet. » (Hanique, 2007, dans Fugier, 2010, p. 3). Il a constitué de ce fait à la fois une porte d'entrée sur la définition que se donnaient les acteurs impliqués de la compétence sociale ainsi que sur leurs perspectives quant à l'initiative enseignante en question, et il a également aidé à comprendre les dynamiques symboliques et interactionnelles présentes dans l'univers de la classe et influençant ces éléments. Comme pour la collecte d'artefacts et les observations, la nature de ce qui était amassé et des personnes rencontrées dépendaient des directions de la recherche (Merriam, 1998) et ni les questions ni le choix des informateurs n'avaient été entièrement fixés d'avance (Hammersley et Atkinson, 1983). Les participants ont été retenus pour leur « expertise pertinente par rapport à l'objet d'étude » (Savoie-Zajc, 2009, p. 348), mais aussi parce qu'ils désiraient la partager (Woods, 1986). Dans un souci de comprendre en profondeur la complexité du phénomène étudié, une variété des points de vue, le plus que possible dans la durée (Woods, 1986) a été visée. L'enseignante dont l'initiative constitue le cas est bien évidemment une participante cruciale. Ses élèves, des parents de ses élèves ainsi que des collègues ont aussi été interviewés. Tous les participants ont été rencontrés individuellement.

Les contenus des entretiens ont évolué, partant de liste de questions (Hammersley et Atkinson, 1983) ou de thèmes (Woods, 1986) à aborder plus larges au départ et incluant davantage de points spécifiques en cours de recherche (Glaser et Strauss, 1967; Merriam, 1998). Ceux-ci étaient ainsi choisis en fonction bien sûr de la sensibilité théorique première et des concepts sensibilisateurs, mais aussi du travail de terrain antérieur (Corbin et Strauss, 2008). L'entretien était guidé par les réponses des participants, tout en assurant de maintenir le cap sur les items de fond dont il paraissait pertinent de traiter (Woods, 1986). Les schémas d'entretiens, exigés par les instances éthiques, n'ont pas été suivis à proprement parler, mais ont été utiles pour donner les



grandes lignes des échanges (Corbin et Strauss, 2008), surtout alors que je débutais dans la recherche (Merriam, 1998) et que je me familiarisais avec certains types de participants (parents, enfants)<sup>29</sup>. La forme des questions variait selon ce que je souhaitais comprendre (Hammersley et Atkinson, 1983; Merriam, 1998), tout comme les types de relances visant à clarifier ou à aller plus en profondeur à la suite d'une réponse (Merriam, 1998; Woods, 1986). S'améliorait, d'un entretien à l'autre, l'outil de collecte, c'est-à-dire ma sensibilité (Merriam, 1998; Woods, 1986). Étaient par ailleurs favorisées, et de mieux en mieux élaborées avec le temps : des questions ouvertes laissant place à l'expression du vécu de l'acteur plutôt que fermées appelant des réponses monosyllabiques; des questions courtes, simples et claires assurant la compréhension de l'interlocuteur, surtout des enfants, plutôt que des questions multiples nécessitant l'avis sur plusieurs objets; et des questions neutres plutôt qu'orientées, ne suggérant ainsi pas de prise de position de ma part pouvant infléchir la réponse du participant (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2009). J'ai tenté d'éviter les questions sur les « pourquoi », pouvant mettre les interlocuteurs dans une position de donneurs de vérités par rapport auxquelles ils pourraient se sentir jugés, et privilégiais celles sur les « comment », leur permettant plutôt de s'exprimer de manière personnelle sur une expérience vécue ou une perspective qu'ils avaient (Katz, 2010, voir Kennedy et al., 2001).

Les entretiens formels ont été enregistrés (Merriam, 1998, Woods, 1986), de même qu'une conversation spontanée avec l'enseignante (Hammersley et Atkinson, 1983). Plusieurs échanges informels avec les acteurs ont en outre été consignés dans les notes scriptes ou audios, comme indiqué dans l'observation participante. Ont aussi été prises

---

<sup>29</sup> Ces schémas d'entretien n'ont pas été inclus puisqu'ils n'ont pas été suivis intégralement. Entendu le nombre d'entretiens effectués et la variabilité de la teneur des échanges de l'un à l'autre, même pour un même type de participant, une synthèse des thèmes abordés est plutôt présentée à l'Annexe D : Exemples de thèmes abordés lors des entretiens avec les divers acteurs.

à la suite des entretiens des notes analytiques et personnelles tel que mentionné, mais aussi des notes descriptives relatives à des détails non-verbaux ou à ces facteurs subtils aussi évoqués dans l'observation. Le lieu, le moment et la durée pouvant influencer la participation, la concentration et le désir de parler des participants (Hammersley et Atkinson, 1983; Savoie-Zajc, 2009), des lieux décontractés, calmes et convenant à ceux-ci (Woods, 1986), notamment familiers des enfants (Kennedy et al., 2001), ont été privilégiés. Ces derniers ont été rencontrés à leur convenance, en tenant compte de leur disponibilité tant mentale que physique (Kennedy et al., 2001). Les échanges n'ont pas suivi de temps prescrit (Glaser et Strauss, 1967) : ceux avec les élèves ont duré entre 10 et 20 minutes (celui avec un ancien élève, plus vieux, a duré 50 minutes), et ceux avec les adultes entre 30 et 90 minutes. Après le départ de l'enseignante, une retranscription partielle (Savoie-Zajc, 2009) des enregistrements audios accumulés jusque-là (dont les entretiens) a été réalisée, avec prise de notes lors de l'écoute, consignation des passages pertinents avec indication des temps d'enregistrement pour les retracer, et retranscription intégrale d'extraits jugés clés (Merriam, 1998). L'ensemble des audios des entretiens ont éventuellement été retranscrits en entier (Martineau et Miron, 2014; Savoie-Zajc, 2009), tous par moi (Woods, 1986).

Les méthodes de collecte employées dans la présente recherche ont donc essentiellement été celles de l'enquête ethnographique. La pertinence d'utiliser ces moyens, de même que de recourir aux sources consultées et d'opter pour la nature des données amassées, a été exposée. La logistique de chacune des méthodes a été détaillée et l'organisation des données ainsi recueillies, spécifiée. Reste maintenant à éclairer la posture adoptée en tant que chercheur avant et pendant la collecte, celle-ci traversant les trois moyens de collecte tout juste décrits et influençant notamment les accès que l'on peut avoir, du terrain aux données elles-mêmes.

## 5.5. Accès

Dans une recherche comme celle-ci, qui vise à mettre au jour la complexité d'un phénomène social donné à partir du vécu des acteurs qui y sont impliqués, la question des accès est essentielle. Il faut déjà accéder au terrain, ce qui requiert une certaine logistique et répond à certaines considérations éthiques. Puis, il faut accéder aux participants non pas que physiquement, mais aussi relationnellement, ce qui appelle une sensibilité humaine et répond aussi à des préoccupations éthiques. Enfin, il faut accéder aux données que ces participants ont le potentiel de fournir, ce qui implique une sensibilité à la fois empirique et théorique, et concerne la rigueur scientifique de la recherche. Un mot est dit sur ces divers accès et la posture adoptée à travers ceux-ci.

### 5.5.1. Accès au terrain

Une fois l'objet d'étude choisi, il faut physiquement entrer en contact avec les participants, les lieux, les situations, les documents susceptibles de l'éclairer. Le projet a d'abord reçu les certifications du comité d'éthique de la recherche lui étant rattaché<sup>30</sup>. Venait ensuite la question du recrutement, des autorisations d'accès et de l'obtention des consentements. L'échantillonnage théorique a été abordé précédemment. J'ajoute simplement que le recrutement des participants a été réalisé suivant cette logique. Ceux-ci ont été approchés en personne ou par voie électronique. Lors de cette première approche, le projet de recherche leur était présenté oralement et par le biais d'une lettre d'information.<sup>31</sup> L'importance et l'utilité de la participation étaient alors mises de l'avant, en insistant sur le fait qu'une diversité de points de vue, permettant d'enrichir la compréhension du phénomène, était visée. Nonobstant le fait que l'accès aux enfants

---

<sup>30</sup> Voir l'Appendice A : Copies des certifications éthiques obtenues.

<sup>31</sup> Une structure du formulaire d'information et de consentement, contenant l'ensemble des éléments présents dans tous les types de formulaires complétés par les participants, a été inséré à l'Appendice B : Gabarit de formulaire d'information et de consentement.

ait toujours été négocié avec les adultes responsables (Lignier, 2008), je me suis toujours adressée directement à eux afin d'obtenir leur consentement libre à participer et en n'insistant pas lorsqu'ils déclinaient. L'autorisation d'être présente dans l'école a été reçue de la direction lors du terrain impliquant des observations dans la classe de l'enseignante. Enfin, toute utilisation de données d'artefacts, d'observation et/ou d'entretien a fait l'objet d'un consentement<sup>32</sup> (Woods, 1986), écrit la plupart du temps, sinon oral, notamment dans le cas des élèves. L'anonymat et la confidentialité ont été assurés aux participants (Corbin et Strauss, 2008). Comme Merriam (1998) le souligne avec une sagesse éthique, le terme « participant » sous-entend l'idée d'une coopération souhaitée, et ce, peu importe si celui-ci échange directement, est observé ou est l'auteur d'un artefact utilisé. Elle incite les chercheurs à toujours veiller à amasser des données avec et auprès de tels « participants », plutôt qu'auprès de « sujets » qui n'auraient pas vraiment donné leur consentement, ou ne seraient pas tout à fait informés de la recherche (Merriam, 1998). J'ai suivi ce précepte notamment en ce qui concerne les artefacts provenant de l'école. Lors du départ de l'enseignante, des tensions existaient au sein de celle-ci et malgré l'autorisation initiale reçue, mes tentatives de suivi et mes relances auprès du milieu demeurant alors sans réponse, j'ai préféré, par souci éthique, ne citer aucun document produit par celui-ci.

### 5.5.2. Accès aux participants

Une fois sur le terrain, ou face à un interlocuteur, le chemin vers la collecte de données pertinentes ne fait que commencer. Accéder physiquement aux sources de données est une chose, y accéder symboliquement (Savoie-Zajc, 2011), « pénétrer le tissu social et individuel » (Boumard, 2011, p. 177), en est une autre. L'humain est de nature réactive et ce qu'il donne à voir et à entendre dépend entre autres de la perception qu'il a de la recherche et du chercheur (Laperrière, 2009; Martineau, 2005). Ces raisons

---

<sup>32</sup> Voir l'[Appendice B : Gabarit de formulaire d'information et de consentement](#).

motiveraient l'envie même de partager. Ici, le principe du chercheur en tant qu'instrument premier de la recherche prend tout son sens; avant même qu'il ne soit question de la qualité des données qu'il est en mesure d'amasser, il se bute à sa capacité d'« inviter » les participants à les lui présenter (Martineau, 2005), « à se livrer » (Fugier, 2010, p. 5). Cette capacité dépend entre autres de ce que je nomme sa sensibilité humaine, d'importance capitale en ce qu'elle favorise la création d'une relation de confiance avec les participants. Que ce soit le temps d'un entretien ou dans une fréquentation prolongée, l'établissement d'une telle relation apparaît crucial à la collecte (Savoie-Zajc, 2011; Woods, 1986). Un équilibre est alors à quérir entre une proximité grâce à laquelle les participants se sentent pris en compte, intéressants et compris (Woods, 1986), et une distance qui ne rend le rapport ni trop intrusif (Lignier, 2008), ni trop personnel (Martineau et Miron, 2014), ni trop partial (Merriam, 1998). Et cela est sans compter l'attention portée à une domination symbolique qui pourrait être sentie par certains participants (Fugier, 2010), je pense notamment aux enfants. La perfection de cet équilibre étant impossible, le meilleur est recherché (Laperrière, 2009).

La direction commune à toutes les relations que j'ai tenté d'établir en cours de collecte était l'authenticité et l'absence de jugement (Woods, 1986). Dans mes échanges formels et informels sur le terrain, j'ai tenté de mettre de l'avant l'importance de la multiplicité des points de vue (Kennedy et al., 2001), de me montrer sincèrement intéressée à ceux-ci (Martineau et Miron, 2014; Merriam, 1998) et de faire attention à ne pas laisser transparaître, par mes propos et mes gestes (Woods, 1986), mes opinions (Merriam, 1998). Au fond, j'ai essayé de faire comprendre aux participants, ce qui était vrai, que l'intérêt de cette recherche dépassait mon égo (Woods, 1986), et qu'il était plutôt celui de leurs perspectives singulières et de leurs contextes personnels et culturels (Savoie-Zajc, 2009). J'ai cependant trouvé que l'équilibre entre proximité et distance variait selon les participants et les modes de collecte, et j'ai négocié avec celui-ci tout au long de la recherche. Je pense entre autres à mon positionnement par rapport aux élèves lors des observations et des entretiens, que j'ai exploré pour trouver que ce

qui convenait le mieux était de me placer entièrement en tant qu'adulte m'intéressant à ce qu'ils vivaient, et non pas tentant d'agir d'une quelconque manière sur eux (p. ex. en répondant à des questions d'ordre scolaire). Je crois que lorsque le terrain a été interrompu, plusieurs d'entre eux étaient à l'aise d'échanger avec moi, mais je sentais que certains, plus méfiants par rapport aux adultes, jugeaient encore la confiance qu'ils pouvaient avoir en moi. Un autre exemple est la proximité que j'avais avec l'enseignante. Comme dit plus haut, cette proximité était un atout pour accéder en profondeur à l'initiative et au vécu de l'enseignante. Toutefois, elle m'identifiait aussi dans le regard des participants à cette dernière. La relation qu'il m'était alors possible d'établir avec eux se trouvait d'entrée de jeu teintée de leur propre relation à l'enseignante. Il s'est avéré que certains acteurs s'étaient polarisés avec le temps par rapport à celle-ci (il en question plus loin), et l'accès à certains d'entre eux s'est révélée plus difficile. Sentant certaines tensions, j'ai parfois hésité à échanger avec certains, alors que d'autres de qui j'ai sollicité la participation ont préféré refuser. Une relation de confiance prend du temps à s'installer (Cefai, 2010), « entering a strange culture is best done by melting the ice, rather than breaking it with a sledgehammer. » (Woods, 1986, p. 25) Le court temps passé sur le terrain ne m'aura pas suffi à faire fondre cette glace avec certains participants potentiels. Leur témoignage aurait pu apporter un point de vue différent de ceux amassés, plutôt favorables à l'initiative en question, et aurait sans aucun doute enrichi la compréhension de ce qui était vécu. Je vois cet état de fait davantage comme une perte pour l'étude que comme une limite, les données recueillies permettant tout de même de mettre en lumière plusieurs dynamiques éclairant la complexité du phénomène. J'ai en outre pu accéder à plusieurs participants avec qui les échanges ont été féconds et réalisés dans une confiance mutuelle, et ainsi générer plusieurs données pertinentes.

### 5.5.3. Accès aux données

Une fois ces contacts établis, il s'agit enfin d'accéder aux données, et même, à une interprétation à la fois induite de celles-ci et s'y enracinant. Cette dernière interprétation est l'objet du Chapitre 6 portant sur l'analyse. Sont ici abordées d'autres questions impliquant la sensibilité que j'appelle empirique du chercheur. Cette sensibilité permet de « trouver », de « susciter » et de « voir et d'entendre » les données dans ce qu'elles ont à révéler sur le phénomène, sans tomber dans une sélection aveugle ou une circularité dirait Dumez (2013), c'est-à-dire ne plus porter attention qu'à ce que l'on souhaite bien voir. Il est donc question de la capacité d'extraire des données de qualité, c'est-à-dire fiables et pertinentes, et encore une fois, il en revient au chercheur en tant qu'instrument de le faire (Woods, 1986). Les éléments avec lesquels il faut composer sont alors les subjectivités des participants et du chercheur (Merriam, 1998).

Mentionné plus tôt, l'humain est réactif à son environnement et il baserait ses paroles et ses gestes sur des motifs qui lui appartiennent et qui lui feraient ultimement sentir qu'il a une valeur (Mead, 1934). On ne peut tenir pour acquis que tous les participants trouvent leur utilité dans « la contribution à l'avancement des connaissances ». Comme dans toute interaction, l'individu subit l'effet de son audience (Hammersley et Atkinson, 1983) et un biais de désirabilité (Savoie-Zajc, 2010; 2009) est notamment susceptible de se manifester. Pour éviter cela, j'ai tenté comme soulevé d'établir une relation de confiance en mettant de l'avant l'importance de tous les points de vue à la compréhension du phénomène (Kennedy et al., 2001; Woods, 1986), et de me montrer aussi neutre que possible dans les échanges (Merriam, 1998) afin que les participants ne cherchent pas à prendre position par rapport à moi (p. ex. dire comme moi ou à l'inverse). La durée sur le terrain réduit également la visibilité du chercheur (Laperrière, 2009). En étant présente dès le premier jour de l'année, j'ai senti que les élèves ont trouvé ma présence normale dans leur quotidien, et bien qu'ils aient semblé en positionnement par rapport à moi, incertains je crois notamment de l'autorité que

j'allais exercer sur eux, je n'ai pas perçu qu'ils agissaient différemment en classe parce que j'étais là (sauf cependant au début lorsque l'enseignante quittait la classe).

Par ailleurs, s'il reste à l'affût, le chercheur peut éventuellement découvrir si un participant « a dit vrai ». Cela s'est avéré grâce à la diversité et la multiplicité des sources consultées et des données amassées (Dumez, 2013; Laperrière, 2009; Woods, 1986), qui ont permis de trianguler plusieurs éléments émergents du terrain (Karsenti et Demers, 2011; Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2011). Cette modulation que le participant peut apporter à son discours, sa réactivité, constitue par ailleurs une donnée en soi sur l'interactivité de celui-ci avec son entourage (Woods, 1986). En documentant comme décrit plus tôt les contextes et les circonstances dans lesquels étaient amassées les données (Hammersley et Atkinson, 1983; Woods, 1986), j'ai pu déceler ces dynamiques de réactivité et les considérer en tant que données au même titre que le contenu du discours ou des actions des participants (Hammersley et Atkinson, 1983; Woods, 1986), comme c'était le cas de l'attitude des élèves envers moi lors des observations. La durée a notamment permis l'accès à ces éléments de compréhension du phénomène (Boumard, 2011; Martineau, 2014).

En ce qui a trait à ma subjectivité, elle a pu par moment m'amener à me pencher davantage sur telle ou telle donnée, à consulter telle ou telle source (Laperrière, 2010; Woods, 1986). J'ai cherché à ce que cette sélection demeure guidée par le désir d'élargir et non pas de consolider le plus rapidement possible la compréhension du phénomène. Garder l'esprit ouvert et dénué (Jackson, 1968/1990) ou à tout le moins au fait (Martineau, 2005) de mes *a priori*, éviter de conclure trop rapidement, demeurer soucieuse de multiplier sources et natures de données (Woods, 1986), tenter d'accorder un intérêt « égal » à tous les acteurs (Laperrière, 2009), tenir un journal de bord pour documenter et prendre conscience de l'action de mes biais (et états d'âme) sur mes décisions méthodologiques (Martineau, 2005; Laperrière, 2009), ont été autant de façon de minimiser les impacts de cette subjectivité sur la collecte de données. Ces



dernières notes m'ont entre autres aidée à composer avec mes préconceptions et éventuellement à relever des zones laissées dans l'ombre (Merriam, 1998) : ce que je n'avais pas encore considéré, un angle d'observation que je privilégiais à un autre, une posture que je prenais davantage qu'une autre, etc. En outre, la révision par les participants peut également renforcer la validité d'une étude de cas, mais aussi prémunir le chercheur de ses propres tangentes (Karsenti et Demers, 2011; Merriam, 1998). Le rapport des résultats a été soumis à l'enseignante, et celle-ci a de fait relevé un accent particulièrement porté sur un aspect de sa pratique, en l'occurrence l'intensité de celle-ci. J'ai alors réalisé que pour moi, cet élément avait été dès le départ surprenant. Jugeant qu'il y avait contradiction entre cette pratique et celle véhiculée dans la pédagogie actuelle, je lui ai accordée une attention spécifique dans l'ensemble de la collecte, de l'analyse et de la rédaction de la thèse. J'ai ajusté le focus mis sur celle-ci dans le rapport final et je ne doute pas de la pertinence de m'être attardée à cet état de fait, mais cela m'a permis de constater comment la perspective du chercheur, avec tout ce qui la sous-tend, imprime des directions à son travail. À la fois, cela est aussi heureux, puisqu'il apporte de ce fait sa vision singulière du phénomène. Il s'agit d'en être conscient et de demeurer vigilant que cette vision ne supplante pas ce que le terrain a à dire. À ce niveau, la triangulation ainsi que le souci d'enracinement constant de la compréhension émergente dans les données de terrain m'ont aussi menée à voir les zones occultées ou surexposées : face à « la nature implacable du monde empirique » (Blumer, 1976), celui qui maintient l'objectif sincère de voir (Woods, 1986) verra.

J'ai donc accédé au terrain, aux participants puis aux données et ce, depuis la rencontre du cas il y a plusieurs années. Parallèlement à la collecte d'artefacts, aux observations et aux entretiens s'est lentement élaborée une compréhension grandissante du phénomène. Celle-ci s'est poursuivie à travers une analyse plus intensive des données, réalisée elle aussi conjointement à la rédaction de la présente thèse. Le dernier chapitre de la section méthodologique présente les moyens de cette analyse et de cette rédaction.



## 6. UNE ANALYSE ITÉRATIVE

Une fois avoir accédé au terrain, aux participants puis aux données, il faut encore accéder au sens du phénomène étudié (Martineau, 2005). C'est la question de l'analyse des données en une interprétation théorique. Plusieurs choses à propos de l'approche analytique de cette recherche ont été dites déjà : sa nature inductive et enracinée, sa conduite simultanée à la collecte dans un mouvement de découverte et de validation de l'interprétation, le chercheur en étant l'orchestrateur. Ses directions ont aussi été soulevées, soit essentiellement celles des objectifs spécifiques de cette thèse : comprendre en profondeur les perspectives des acteurs concernant la compétence sociale et l'initiative enseignante, de même que les éléments de l'univers de la classe susceptibles d'influencer cette dernière, tout cela afin d'arriver à une compréhension de la complexité inhérente au phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale d'élèves. Ce dernier chapitre de la méthodologie a pour but de décrire les opérations concrètes d'analyse, « toutes les formes d'essais de sens » diraient Paillé et Mucchielli (2016, p. 189), qui ont été accomplies pour passer des données brutes à une interprétation théorique fidèle, crédible et souhaitée utilisable par d'autres, ce que se veut ce rapport final.

### 6.1. Rigueur scientifique

Plusieurs modèles d'analyse qualitative inductive existent, chacun proposant des méthodes et étapes données et assez systématiques (Glaser et Strauss, 1967; Guillemette, 2006; Paillé, 1994; Paillé et Mucchielli, 2016). Sans être l'application intégrale et systématique d'aucun d'entre eux, l'analyse réalisée emprunte plutôt de leurs éléments de manière cohérente au reste de la recherche, ainsi que rigoureuse d'un

point de vue scientifique. Les critères de fidélité, de crédibilité et de transférabilité théoriques ont ainsi été soigneusement pris en compte tout au long du travail analytique. A d'abord été visée la fidélité de la description, c'est-à-dire un compte rendu le plus proche possible du cas appréhendé. La triangulation des données amassées, des sources interrogées et des méthodes utilisées (Karsenti et Demers, 2011; Laperrière, 2009, Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2011; Woods, 1986) ainsi qu'une utilisation des données de première main (Martineau, 2005) – descriptions des observations (Laperrière, 2009), écoute assidue des audios –, ont servi à ce que l'élaboration de la compréhension parte du terrain, s'y enracine, et donc, en soit le plus fidèle possible. La crédibilité du savoir produit (Savoie Zajc, 2009), soit la mesure dans laquelle l'interprétation théorique du cas étudié est plausible (Savoie-Zajc, 2011), a été soutenue par l'enracinement de la compréhension grandissante dans le terrain, notamment en appuyant incessamment les analyses, hypothèses et interprétations par des « faits » observés (Laperrière, 2009) et par des descriptions denses, variées et nombreuses (Cefaï, 2010), puis par la formation graduelle d'une constance (Merriam, 1998), d'une convergence (Laperrière, 2009), d'une consistance et d'une exhaustivité de l'interprétation des données, sorte de saturation théorique (Martineau, 2005). La corroboration de cette interprétation a également été vérifiée auprès de l'enseignante (Laperrière, 2009; Martineau, 2005; Woods, 1986). Enfin, l'utilité de l'interprétation issue de l'analyse pour d'autres acteurs éducatifs, soit sa transférabilité, a été favorisée en proposant une interprétation solide ayant une logique interne cohérente basée sur des évidences empiriques (Woods, 1986). Autrement dit, une interprétation fidèle et crédible a davantage de chances de servir, gardant en tête cependant toujours que les potentialités de son utilisation ne peuvent trouver écho que chez l'utilisateur de la recherche (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2009) qui la croise avec ses propres connaissances, sa propre expertise et sa propre expérience du phénomène (Woods, 1986). Par ailleurs, à travers le contact prolongé (Hammersley et Atkinson, 1983) avec le monde empirique étudié et en maintenant fermement l'objectif de donner à voir son caractère brut et d'y enraciner résolument l'interprétation théorique, il devient plus difficile de maintenir ses

préconceptions ou de conserver une interprétation biaisée face à sa nature implacable (Blumer, 1976). C'est là un autre appui à la rigueur du présent travail.

## **6.2. Comparaison constante**

Si analyser implique d'interpréter (Blumer 1969, dans Corbin et Strauss, 2008), alors interpréter est une forme d'analyse et j'ai donc analysé depuis le tout début, en tout temps et partout (Paillé et Mucchielli, 2016). De fait, l'analyse s'est amorcée le jour où j'ai entendu parler de l'initiative enseignante ici étudiée (Merriam, 1998); dès ce moment, j'ai tenté de la comprendre en interprétant l'information qui m'était donnée à la lumière de ce que je connaissais. Ce processus de comparaison est au cœur de l'analyse. Glaser et Strauss (1967) systématisent considérablement ce qu'ils ont appelé la *constant comparative method*. Je ne peux dire que j'ai répliqué leur méthode, mais ce processus de comparaison systématique des données entre elles, des données aux catégories émergentes, puis éventuellement de ces éléments à l'articulation théorique naissante, et possiblement aux écrits théoriques (Corbin et Strauss, 2008; Martineau et Miron, 2013) a habité l'ensemble de la démarche. Becker (2005) ajouterait que cette comparaison peut également mettre en jeu ses propres expériences, ce qui a aussi été le cas. Toutes ces comparaisons sont survenues à toutes les étapes de l'analyse menant aux résultats exposés dans cette thèse.

## **6.3. Analyse spéculative : notes analytiques et première catégorisation**

Le processus analytique a ainsi commencé avec la rencontre de cette enseignante, qui m'a menée, comme dit plus tôt<sup>33</sup>, à développer des concepts sensibilisateurs relativement à ce qu'elle pouvait bien faire. Au tout départ, la compréhension émergeait de la comparaison de ce qui était découvert à ce que je connaissais de l'éducation, de

---

<sup>33</sup> Voir Annexe B : Chronologie de la recherche.

l'enseignement, de l'apprentissage. Ensuite, le recours aux écrits scientifiques, visant à circonscrire le cas dans un champ de recherche donné ainsi qu'à orienter la collecte de données à venir, a constitué une première conceptualisation du phénomène (Corbin et Strauss, 2008; Glaser et Strauss, 1967; Martineau et Miron, 2013). Cette fois, celle-ci se réalisait à travers un processus de comparaison entre ce qui était trouvé dans la documentation empirique et théorique consultée, et le cas d'intérêt.

Les premières analyses plus formelles ont débuté dès le premier jour du terrain principal<sup>34</sup>. Dans le projet NVivo<sup>35</sup>, des notes analytiques et personnelles ont alors été consignées et des « morceaux d'analyse » (Deslauriers, 1991, p. 62), parfois intégrés à même les notes descriptives. Les raisons et les réflexions de l'analyse consignées tout au long de la recherche ont donc constitué les premières mises en mots de l'articulation complexe des éléments du phénomène observé (Paillé et Mucchielli, 2016). Incessamment durant cette première collecte, c'est avec une « attention flottante » (Boumard, 2011, p. 194), un « œil sociologique » cherchant constamment à lier ce qui était appréhendé à la compréhension du phénomène étudié (Boumard, 2011), que j'ai « barboté » dans les données jusqu'à ce que quelque chose s'impose (Woods, 1986, p. 48), ce qui s'est produit assez rapidement. Dès la deuxième semaine, de premiers nœuds<sup>36</sup> émiques, appellations alors utilisées par les participants (Berthier, 1996) pour

---

<sup>34</sup> Est appelé « terrain principal » le moment de la recherche correspondant aux deux mois durant lesquels a été réalisée l'observation participante à l'école où l'enseignante travaillait.

<sup>35</sup> À noter que les diverses fonctionnalités du logiciel QSR-NVivo permettent de consigner à même la base de données plusieurs opérations analytiques : création de notes indépendantes, descriptions et annotations d'extraits « codés » (voir note suivante), regroupement de ces extraits sous chacun des nœuds (voir note suivante), éventuellement regroupement de ces nœuds sous des « nœuds-mères » (les contenant).

<sup>36</sup> Dans le logiciel NVivo, lorsqu'un nœud est créé, on peut y lier des segments de données issues de divers documents (ou encore, un nœud peut être directement créé à partir d'un extrait, auquel on attribue un titre qui devient ce nœud). Un nœud est en quelque sorte un raccourci permettant de retrouver tout le data qui lui a été associé, que l'on a « codé » selon la terminologie NVivo, sous son appellation. Le « code » étant par ailleurs fortement connoté en analyse qualitative, je préfère parler de nœud, puisque comme nous le verrons, les nœuds ont davantage été créés dans une logique de « catégories conceptualisantes » (Paillé et Mucchielli, 2016) que de codes.

nommer certains de leurs processus ou de leurs réalités (Glaser et Strauss, 1967), mais également étiques, créés par moi pour tenter d'« expliquer » le phénomène (Glaser et Strauss, 1967), ont commencé à être associés à quelques segments de notes. Il était alors déjà souhaité par ceux-ci d'« expliquer », de donner sens à ce que dont j'étais témoin (Paillé et Muchielli, 2016). Sans le savoir alors, j'avais commencé à travailler à partir de ce que Paillé et Muchielli (2016) appellent la catégorie conceptualisante. Ainsi, le travail n'était pas celui d'une classification d'éléments (Woods, 1986) ou d'une analyse de contenu (Paillé, 1994), mais plutôt d'une désignation directe d'un phénomène prenant vie au sein du phénomène plus large que je tentais d'éclairer, ce à quoi ce « sous-phénomène » était susceptible d'aider. Simultanément à cette première collecte, par cette consignation de notes analytiques et ce début de catégorisation, une première analyse que Woods (1986) aurait qualifiée de spéculative, constituant des premiers pas ouvrant des pistes d'analyse et de collecte ultérieures plutôt que des interprétations étoffées et bien ficelées, a donc été amorcée.

À la suite du départ de l'enseignante, l'ensemble des données amassées jusque-là ont été reparcourues – les notes, relues et les audios, partiellement retranscrits. Plusieurs notes analytiques ont alors été ajoutées au journal de bord. Partant de celles-ci et ayant à nouveau recours aux écrits, essentiellement théoriques cette fois, j'ai poursuivi l'élaboration d'une compréhension objectivée du phénomène, en le précisant et en affinant les concepts sensibilisateurs, aboutissant sur l'environnement conceptuel présenté au Chapitre 3. Sans que cela n'ait été fait de manière systématique, les informations théoriques tirées des lectures n'en étaient pas moins constamment comparées aux informations empiriques recueillies (Corbin et Strauss, 2008). Cette proposition théorique de la complexité inhérente au phénomène étudié a alors constitué une sorte d'hypothèse formulée quant aux grands thèmes susceptibles de baliser l'objet, et d'aiguiller de ce fait les analyses et les collectes subséquentes.

#### **6.4. Analyse formelle : catégorisation conceptualisante et rédaction de mémos**

C'est partant de cette nouvelle sensibilité théorique que l'analyse plus formelle et substantielle s'est amorcée. Il s'est alors agi de commencer à épilucher tout le data accumulé en combinant la poursuite de la catégorisation conceptualisante et de la comparaison constante entamées, et la rédaction systématique de mémos.

Tel qu'évoqué plus haut et d'après ce que Paillé et Mucchielli (2016) en disent, opérer par catégorisation conceptualisante consiste comme le nom l'indique à aborder conceptuellement le matériau empirique, en visant à accéder tout de suite au sens qu'il recèle. La catégorie conceptualisante essaie donc, précisent ces auteurs, de décrire un phénomène contenu dans les données. Pour eux, elle est en ce sens non seulement émergente et donc, en constant devenir, mais elle est également située dans le monde empirique que le chercheur tente d'étudier. Ils suggèrent encore que cette catégorie conceptualisante soit : directement tirée des vocabulaires situés usités par les participants (Hammersley et Atkinson, 1983) et alors descriptive d'un phénomène qu'ils relatent eux-mêmes; déduite de manière interprétative d'appuis théoriques déjà bien articulés que le chercheur, très important, reconnaît sur le terrain; ou enfin induite du monde empirique, dans un « essai de conceptualisation... à partir d'une construction discursive originale » (p. 343). Au fond, les questions qui se posent alors sont « Qu'est-ce qui se passe ici?... Je suis en face de quel phénomène? » (Paillé, 1994, p. 159) La réponse à ces questions provient essentiellement d'un processus de comparaison qui se fait de manière bien naturelle, l'interprétation prenant toujours appui sur des référents que celui qui la conduit possède. Dans l'entreprise scientifique, le chercheur peut néanmoins conscientiser et appliquer plus rigoureusement ce processus comparatif. À ce stade, cette comparaison continue (Guillemette, 2006) ou cette analyse comparative systématique (Laperrière, 2009) des données entre elles, par la recherche de points de comparaison (Cefaï, 2010), dans leurs similitudes et leurs différences (Guillemette,



2006), a nourri la compréhension du phénomène, et donc guidé la création de catégories conceptualisantes, ou du moins, le regroupement de segments sous celles-ci. La comparaison ensuite des données à l'interprétation émergente (Martineau et Miron, 2013), soit aux catégories déjà créées, permettait de vérifier la pertinence et la valeur de celles-ci – leur *fit* –, et de les reformuler au besoin (Glaser et Strauss, 1967).

Très concrètement, pour cette première étape d'analyse formelle, un arbre nodal<sup>37</sup> a été créé dans le projet NVivo à partir des concepts sensibilisateurs alors développés – compétence sociale, initiative enseignante et univers de classe. Par souci de triangulation, chacun de ces grands nœuds ont été subdivisés en trois catégories de sources de données – p. ex. compétence sociale selon l'enseignante, d'après l'observation participante et selon les autres acteurs. Le matériau brut qui était alors reparcouru était rigoureusement codé de manière très serrée, en ce sens que le nom qui était attribué à un extrait donné était « ce qui se passait » dans celui-ci à un niveau phénoménal très simple. Il fallait qu'un autre extrait évoque assez exactement la même chose pour qu'il soit codé sous cette même appellation. L'idée à ce stade était de ne pas monter trop vite en conceptualisation afin d'éviter de rigidifier l'arbre nodal et pour garder une vue d'ensemble sur les divers éléments distincts qui s'accumulaient sur la toile du phénomène. Plus tard j'allais pouvoir les mélanger, mais je craignais que si je les reliais trop tôt, il soit difficile de revenir en arrière; peut-être allais-je alors avoir échappé des associations importantes, ou encore avoir confiné dans des catégories distinctes des éléments qui auraient pu éventuellement être liés entre eux. Afin d'éviter cela, une large zone de conceptualisation a été gardée vacante. J'ai reproduit à la *Figure 6.1* un schéma tiré de mon journal de bord (JdeB1.67) dans lequel j'illustrais cela :

---

<sup>37</sup> Le logiciel permet de créer des nœuds, puis de réunir ceux-ci sous des « nœuds-mères », autrement dit de les catégoriser à leur tour et de les hiérarchiser. Cette organisation prend alors la forme d'un diagramme en arbre, que je nomme ici « arbre nodal ».

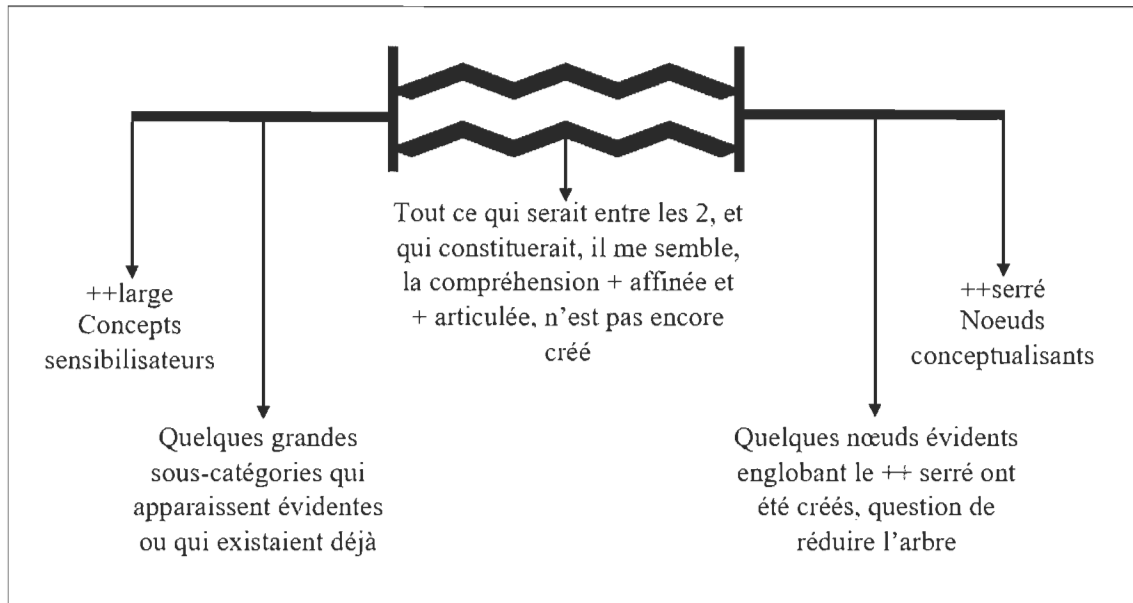


Figure 6.1 : Création des nœuds dans l'arbre nodal NVivo – première analyse formelle

Enfin, alors que le chercheur développe ainsi son analyse, il est recommandé qu'il consigne systématiquement les raisons de ses catégorisations (Glaser et Strauss, 1967; Hammersley et Atkinson, 1983; Paillé, 1994). Guillemette (2006) distingue à ce compte mémos et énoncés. Les mémos seraient des notes analytiques prises à chaque opération de l'analyse, et fourniraient les explications des choix du chercheur en termes de conceptualisation et d'élaboration théorique notamment (Guillemette, 2006). Lorsqu'était créé un nouveau nœud, non seulement le titre donné évoquait le microphénomène qu'il recelait, mais lui était également associée une description élaborant plus avant sur celui-ci, et parfois sur ses liens à d'autres nœuds ou encore sur les raisons de sa création. Les énoncés seraient quant à eux en fait des mémos, mais « plus précis, plus incisifs, plus denses théoriquement » (Charmaz 2004, dans Guillemette, 2006, p. 81). Tout au long du processus analytique, une montée graduelle dans la théorisation amenait des nœuds, et donc des descriptions de ceux-ci, de plus en plus conceptuels. À force de mettre sous la même catégorie des éléments comparés inévitablement entre eux, par les accointances qu'on leur trouve, cette catégorie finit par se densifier tant et si bien qu'il devient possible d'en donner une définition claire,

de spécifier ses propriétés caractéristiques, puis de préciser les conditions de son existence (Glaser et Strauss, 1967; Paillé et Mucchielli, 2016). Éventuellement, la seule description des nœuds ne suffisait plus, et il fallait expliciter davantage les liens qui émergeaient entre les différentes catégories. Assez rapidement, ces énoncés théoriques se sont donc imposés. Trouvant limitées les fonctionnalités du logiciel pour les consigner, j'ai rapidement ouvert un document de thèse dans lequel les grandes catégories de l'arbre nodal (les deux éléments de gauche dans la *Figure 6.1*) ont été transférées en une première structure textuelle. Les énoncés théoriques étaient alors rédigés directement dans la thèse, sous les grandes catégories auxquelles ils avaient trait. J'écrivais à ce propos :

Le passage à l'écriture ou devrais-je plutôt dire, l'impulsion à écrire monte naturellement; vient un point dans le codage où la seule appellation du nœud, voire de la catégorie ne suffit plus; ni non plus le fait de la nicher sous cet autre nœud et cette autre catégorie et cette grande dimension. Parfois, l'impératif d'expliquer fait force. Je ne peux alors faire autrement que d'écrire, de mettre en mots ces éléments qui se sont dessinés graduellement à travers le contact progressif des réalités appréhendées, et qui ne sauraient être donnés à voir sans qu'on les couche sur papier et qu'on les lie entre eux grâce aux outils du langage. (JdeB12-18)

Cette rédaction concourait à son tour à la conceptualisation et donc, à un ajustement de l'arbre nodal dans le projet NVivo. Avec ces énoncés théoriques étaient souvent intégrés au document de thèse, grâce à la fonction « commentaire »<sup>38</sup>, des extraits de données brutes pertinents au concept élaboré. Ainsi, l'ensemble des notes analytiques, des mémos et des énoncés ont constitué en quelque sorte les premières rédactions d'une interprétation théorique et en ce sens, l'analyse s'est couplée très rapidement à un travail de rédaction continue (Guillemette, 2006; Guillemette et Luckerhoff, 2016).

---

<sup>38</sup> Le logiciel Word a été utilisé.

## 6.5. Expansion de l'interprétation théorique : mise en relation et rédaction continue

Une fois la première moitié<sup>39</sup> des données ainsi codées et analysées, j'ai senti le besoin de mettre en un texte suivi les éléments insérés dans le document de thèse. Une organisation des analyses réalisées jusque-là s'imposait, alors que cette zone laissée vacante entre les catégories plus larges et les nœuds plus serrés s'amenuisait (voir *Figure 6.1*). Une distinction croissante s'opérait entre les données empiriques traitées et ce qu'elles révélaient du cas, du phénomène que ce cas exemplifiait et même de sa complexité. Les catégories se densifiaient et il était de plus en plus possible de les définir et de les caractériser, comme mentionné, puis de les comparer entre elles, à partir de leurs propriétés et leurs conditions. Cette comparaison permettait aussi de les hiérarchiser et d'établir plus solidement des liens entre elles (Paillé, 1994). L'objectif de la recherche étant d'articuler la complexité du phénomène d'intérêt telle que déployée au sein d'un exemplaire de celui-ci, en l'occurrence l'initiative enseignante étudiée, cette mise en relation était le chemin vers l'atteinte de cet objectif. Le codage des matériaux bruts a alors été interrompu, et le travail s'est porté sur les nœuds eux-mêmes, qui devenaient en quelque sorte les données à analyser. J'ai entre autres parcouru les définitions de mes concepts sensibilisateurs (Chapitre 3) et comparé celles-ci aux catégories émergées du data, dans une « mise en dialogue entre le cadre conceptuel et ce que je sais de mon cas », ai-je noté (JdeB3.112). La modélisation par des diagrammes ou des schémas (Guillemette, 2006), ou encore des cartes conceptuelles (Hammersley et Atkinson, 1983) a été utilisée dans mon journal de bord papier pour représenter les réseaux de liens émergeant de cette mise en relation (Paillé,

---

<sup>39</sup> C'est-à-dire toutes les données amassées avant la semaine 5 du terrain principal (voir l'

Annexe C : Collecte et corpus de données)

1994). J'ai également utilisé le tableau pour établir des comparaisons entre divers éléments, notamment dans l'univers de la classe<sup>40</sup>.

Partant donc de l'état de l'arbre nodal ainsi que de ce qui était en place dans mon document de thèse, puis en comparant les catégories conceptualisantes développées (divers nœuds) aux liens conceptuels élaborés et, selon la pertinence à le faire, aux écrits théoriques (Corbin et Strauss, 2008), des réductions parmi les entités analytiques étaient opérées, c'est-à-dire que l'interprétation théorique était alors formulée « with a smaller set of higher level concepts » (Glaser et Strauss, 1967, p. 110). Tout cela était traduit en une structure textuelle présidant à la rédaction. Un premier plan textuel a ainsi été créé pour la dimension de la compétence sociale telle que ressortant du discours de l'enseignante, puis un premier jet de celle-ci a été rédigé. Partant de ce texte, les autres nœuds de cette dimension provenant cette fois de l'observation participante ainsi que des autres acteurs étaient pris en compte, ce qui densifiait les catégories, faisait parfois émerger de nouvelles compréhensions, amenait l'intégration d'extraits plus éloquentes, en tous les cas, bonifiait l'interprétation en construction. J'ai procédé de même pour rédiger une première version de l'initiative enseignante. Pour l'univers de la classe, j'ai plutôt travaillé à partir de l'ensemble des nœuds provenant des trois types de sources, tout en gardant celles-ci en évidence dans l'optique toujours d'une triangulation qui renforçait l'interprétation.

Après ce premier jet complet des résultats, j'ai appliqué la structure textuelle telle qu'elle était devenue à un tout nouvel arbre nodal dans le projet NVivo, et j'ai replongé dans la seconde moitié des données, que j'ai codées dans cet arbre. Quatre constats sont ressortis de cette nouvelle analyse : certains éléments encore faibles d'un point de vue de l'interprétation ou de l'ancrage empirique ont trouvé appui, certains éléments déjà bien étoffés ont trouvé confirmation (sorte de saturation théorique), d'autres éléments

---

<sup>40</sup> À travers le travail d'analyse, d'interprétation et de rédaction, la dimension de l'univers de la classe est devenue les cadres scolaires (Chapitre 7) et les rapports des acteurs à l'initiative (Chapitre 9).

ont été nuancés ou précisés (sorte de raffinement théorique), et quelques éléments encore ont émergé (notamment dans l'univers de la classe où la saturation était moins grande). L'arbre nodal s'est vu bonifié, en partie remanié, et les ajustements conséquents ont été apportés au texte de la thèse, à travers une réécriture complète. À ce stade comme à tous les autres, le souci d'enraciner l'interprétation était toujours présent, mais une attention particulière a été portée à ce que ne soient mis en lumière que les éléments du cas susceptibles de servir l'objet de la thèse, soit la complexité du phénomène étudié. La révision par l'enseignante de même que par la direction de recherche a notamment permis de réajuster le contenu en ce sens.

Enfin, « ce que l'on tient pour un état final à expliquer n'est que le lieu où l'on a choisi d'arrêter la recherche... [la thèse] n'étant qu'un rapport d'étape dans une entreprise qui se poursuivr[a] dans l'avenir », partageait sagement Becker (2005, p. 61, 70). Il serait faux de dire que tout ce processus analytique a amené la saturation théorique. J'aurais pu repasser encore à plusieurs reprises dans les données, mais j'ai jugé qu'il y avait une certaine satisfaction théorique à l'interprétation à laquelle j'étais parvenue.

## **6.6. Un mot sur la discussion**

Un court mot pour dire que l'analyse a aussi servi à la constitution de la discussion. Une section dédiée à celle-ci est d'ailleurs apparue très tôt dans le document de thèse, soit au cours de l'analyse spéculative, alors qu'étaient constitués les concepts sensibilisateurs à partir d'écrits théoriques. À travers l'ensemble du travail d'analyse, une comparaison constante s'opérait comme je l'ai dit entre les données brutes, l'interprétation croissante et les écrits théoriques, mais également avec les connaissances que j'avais de la documentation empirique, soit des pratiques et des recherches existantes dans le domaine, sans compter encore une fois mes propres expériences (Becker, 2005). À travers tout le travail d'analyse ont ainsi été extraits de grands éléments de complexité du phénomène, par exemple l'idiosyncrasie des acteurs.

Ceux-ci étaient alors consignés dans la thèse sous forme d'énoncés théoriques accompagnés autant d'extraits du corpus de données que de renvois à des textes empiriques ou théoriques. La comparaison impliquait alors ce qui émergeait du cas et le champ de recherche et de pratique dans lequel j'avais inscrit celui-ci. Les éléments étaient sélectionnés pour discussion sur la base de leur potentiel à éclairer une complexité servant à son tour à soulever des questionnements dans ce champ. Un travail de réorganisation similaire à celui ici présenté a été opéré sur tout ce qui avait été intégré dans cette section discussion, afin d'en rédiger la version qui s'y trouve aujourd'hui.

### **6.7. Un mot sur la longueur**

« Il n'y a pas de bonne théorie sans bonne description » (Dumez, 2013, p. 99). Une étude de cas ethnographique comme celle-ci, enracinée dans un monde empirique tel qu'appréhendé, appelle une description riche rendant les acteurs de ce monde présents, et non pas seulement l'interprétation théorique tirée d'eux (*ibid.*). Importe autrement dit qu'il soit clair que je raconte l'histoire des histoires que ceux-ci m'ont racontées (Hammersley et Atkinson, 2007), et non pas seulement une histoire que je me serais faite de ceux-ci. Une telle description peut s'étendre comme se réduire, dans un effet d'accordéon (Dumez, 2013), et sans dénaturer les données, il s'agit de les ouvrir juste assez pour qu'en sorte un son ajusté à l'objet que l'on tente de faire résonner par le cas étudié. C'est ce que j'ai tenté de faire, et cela nécessitait de prendre le temps de déplier une chose, puis l'autre, d'appuyer ces choses d'extraits pertinents provenant du terrain, pour enfin pouvoir les lier entre elles, et extraire une complexité. C'est ce qui explique la longueur de la prochaine section présentant les résultats, qui se trouve de ce fait solidifiée par la description riche d'une interprétation théorique de cette complexité fondée sur les éléments qui « ont force d'obligation du point de vue des participants eux-mêmes » (Cefaï, 2010, p. 105).

Ainsi, l'approche analytique adoptée a été, comme le reste de la méthodologie, foncièrement inductive. Elle a procédé dans un va et vient constant entre la proximité et le contact direct avec le monde brut des données empiriques, puis la prise de distance de la réflexion continuelle sur ces matériaux. En étant ce miroir, j'ai été comme pour le reste de la méthode, l'instrument premier de la recherche. Amorcé depuis le jour un du projet, le processus analytique s'est effectué dans un mouvement de comparaison continue des données à l'interprétation croissante, mais aussi à ma propre expérience ou aux écrits théoriques – *all is data* (Guillemette, 2006). À travers ces comparaisons, j'ai fait émerger des catégories se voulant tout de suite théorisantes, mais toujours enracinées et revérifiées dans les collectes et analyses subséquentes, des catégories incidemment évolutives qui ont fini par se densifier et éventuellement, être mises en relation entre elles, donnant alors forme à la complexité du phénomène appréhendé.



## UNE MÉTHODOLOGIE INDUCTIVE

L'approche méthodologique préconisée a été inductive, émergente et enracinée dans le monde empirique étudié. L'ensemble de l'entreprise a en fait consisté en un grand processus de réflexivité, dans lequel, alors que je réfléchissais constamment ce monde, j'en renvoyais des images et des compréhensions qui guidaient mes choix d'opérations méthodologiques et analytiques, qui modulaient mes interprétations du phénomène et le texte qui s'écrivait sur celles-ci, et qui affinaient ma sensibilité en tant qu'outil de recherche. Ma démarche pourrait se définir comme celle d'une étude de cas ethnographique se voulant enracinée, et exemplifiant un phénomène dont je souhaitais éclairer la complexité.

Je conclus cette section sur la méthode avec ce passage de Cefaï (2010), qui résume mieux que je ne sais le faire la démarche méthodologique empruntée :

L'enquête de terrain va, avec plus ou moins de chance, de densité et de précaution, collecter des données qu'elle fait advenir, les mettre en relation, les comparer et les classer; observer à répétition, décrire et redécrire des situations dont elle pressent qu'elles sont analogues; multiplier les prises, en faisant varier les perspectives et les points d'observation ou en recueillant le plus large spectre de témoignages sous réserve de confirmation empirique, en laissant le temps au temps de la découverte, identifier des causes vraisemblables, imputer des raisons plausibles, attribuer des noms de collectifs, mettre le tout en récit; pour finalement risquer des propositions plus générales, qui en confirmeront ou en informeront d'autres dans des espaces de controverses expertes, scientifiques ou politiques. (p. 578)

## RÉSULTATS

Le monde... n'est que le fruit d'une observation qui pourrait se réaliser d'autres manières, en fonction des distinctions employées.

(Martuccelli, 1999, sur Luhmann, p. 183)

Le présent travail s'intéresse donc au phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves, de les accompagner intentionnellement et systématiquement dans leur socialisation (MEQ, 2001a). Exposer autant que faire se peut la complexité inhérente à ce phénomène constitue l'objectif principalement poursuivi. En explorant une exemplification de celui-ci, un cas, j'espérais trouver des pistes rendant son intelligibilité plus précise et plus large à la fois. La présente partie vise à exposer ce cas étudié tel que je l'ai compris, de le donner à voir avec détail et profondeur. Suivant la définition que j'ai esquissée de la complexité, cette présentation demeure une construction incomplète, imparfaite et indissociable du regard que j'ai porté sur les données amassées, et plus fondamentalement de mes prémisses ontologiques. Il s'agit en fait d'une tentative de tisser entre eux les éléments qui constituaient selon moi le cas, qui y étaient liés de manière telle à l'influencer. Cette mise en mots permet déjà de révéler plusieurs éléments de complexité du phénomène d'intérêt, qui sont plus amplement discutés dans la prochaine section.

Je rappelle que le cas en question est l'initiative qu'une enseignante donnée a pu mettre en œuvre dans ses classes à travers plusieurs années en vue d'accompagner ses élèves dans leur socialisation, que j'ai spécifiée être le développement de leur compétence sociale. Au Chapitre 8 sont dégagés les cadres organisateurs de l'univers des classes au sein desquelles l'enseignante a déployé son initiative, soient ceux en place à l'école où elle a travaillé pendant les années sur lesquelles portent les données amassées. Je parle ensuite au Chapitre 9 de certaines croyances et perspectives de celle-ci qui me sont apparues liées à l'éducation à la socialisation, et j'explique cette compétence sociale qu'il est ressorti qu'elle s'attardait à tenter de développer chez ses élèves. Son initiative

à proprement parler est ensuite décrite. Enfin, au Chapitre 10, différents rapports qui se sont avérés exister entre les acteurs et l'initiative de l'enseignante sont exposés, et je propose des explications de ces positionnements.

## 7. LES CADRES SCOLAIRES EN QUESTION

Avant toute chose, il apparaît pertinent de poser les contextes dans lesquels advenait l'initiative ici étudiée. Pour rappel, suivant mes postulats, les acteurs se meuvent dans le monde partant de leur définition des situations et suivant leurs motifs, mais ce monde agit également sur eux, tantôt sous forme de contraintes, tantôt en tant que dynamiques symboliques. Je ne relève que les éléments m'ayant semblé interagir avec le phénomène à l'étude, commençant de fait à remplir mon troisième objectif qui est de *dégager des dynamiques présentes dans l'univers des classes dans lesquelles l'enseignante met en œuvre son initiative, et qui sont susceptibles d'influer sur celle-ci*. Plus précisément, j'aborde les cadres temporel et physique, réglementaire, curriculaire, ainsi que le cadre scolaire culturel plus large dans lequel s'imbriquaient les premiers cadres<sup>41</sup>.

### 7.1. Cadre temporel et cadre physique

L'organisation du temps et de l'espace à l'école où a travaillé l'enseignante durant les années sur lesquelles portent les données ressemblait à ce que l'on retrouve la plupart du temps dans les établissements scolaires contemporains. D'une part, le temps était

---

<sup>41</sup> Sauf lorsque précisé autrement, les informations présentées dans les sections qui suivent proviennent d'artefacts amassés – photos, documents de classe –, des observations réalisées, ainsi que plus généralement de l'ensemble des données, de l'expérience et de la connaissance que j'ai accumulées du cas. Certains documents officiels de l'école, disponibles au grand public, ont également été consultés. Bien que l'accès à la classe de l'enseignante m'ait été accordé par la direction au début du terrain principal, l'issue des événements remet selon moi en question le consentement réel des autorités de l'école à voir celle-ci impliquée dans cette étude. J'ai donc préféré, par souci éthique, ne citer directement aucune documentation provenant de celle-ci. J'ai également pris soin de ne révéler aucune information qui ait été si singulière qu'elle aurait permis d'identifier l'école et les acteurs en question à ceux qui n'auraient pas été impliqués de près dans la recherche.

fractionné en journée, puis en périodes de travail ou de pause, s'alternant quotidiennement : « On avait toujours un horaire, mais c'est pas nous qui décidaient de ce qu'on faisait, c'est les profs », disait une élève (É2) de l'organisation des périodes prises en charge par les titulaires des classes. Ces moments dédiés à l'enseignement, dont d'autres étaient assurés par des spécialistes toujours selon un horaire fixe, se trouvaient entrecoupés par des temps de battements (accueil, déplacements, etc.) et de récréations, et par la pause du dîner – « un temps très cadré, vraiment très rythmé », commentait une collègue surveillante (C3). Les débuts et les fins des moments d'enseignement collectifs étant signalés dans l'école par une cloche, les temps scolaires étaient uniformisés à l'ensemble des groupes de l'école<sup>42</sup>.

D'autre part, les espaces à l'intérieur et à l'extérieur de l'école étaient également fractionnés, principalement selon leur fonction ou leur attribution à un groupe classe : chaque enseignant titulaire et ses élèves avaient leur propre espace, puis d'autres locaux étaient occupés par les spécialistes ou par d'autres professionnels de l'école (services divers aux élèves, administration, etc.). Les élèves se déplaçaient donc de leur local de classe à celui des spécialistes ou aux autres endroits à vocation précise (la bibliothèque par exemple). Comme dans plusieurs écoles, question d'espace disponible, l'ensemble des groupes était divisé en deux temps de récréation, et ces sous-groupes se redivisaient à nouveau en zones distinctes dans les cours extérieures pour chacune des récréations. Dans les classes où j'ai pu passer ou m'attarder plus longtemps, le mobilier habituel – bureaux individuels, chaises, meubles de rangement, parfois tables communes, bureau de l'enseignant, tableaux blancs et interactifs (dans plusieurs classes) et/ou projecteurs – était réparti de façon variable mais fixe selon chaque classe. Dans celle du collègue de l'enseignante par exemple, les bureaux étaient placés en îlots en début d'année.

---

<sup>42</sup> À la seule exception des moments de récréation et de dîner lors desquels, pour des raisons d'espace disponible, les groupes étaient subdivisés et organisés selon des horaires décalés.

Quant au matériel, une liste était envoyée en fin d'année, chaque élève débutant en septembre avec tous ses effets scolaires personnels.

## **7.2. Cadre réglementaire**

Les classes dans lesquelles l'enseignante a mis en œuvre son initiative durant la période où je l'ai étudiée s'inséraient dans les fonctionnements plus larges de l'école, notamment au niveau des règles prescrites. Chaque établissement scolaire établit de fait un cadre réglementaire –règlements et politiques – qui concerne les manières de se comporter et d'interagir en son sein. Ce cadre réglementaire est pour moi en lien direct avec la socialisation des élèves à l'école, puisqu'il s'adresse à leurs comportements sociaux, à leurs choix en tant qu'apprenants au sein de la communauté plus large de l'école. Je dis ici un mot sur les règles orientant les conduites des membres de l'école, puis sur les moyens prévus pour renforcer celles-ci.

Comme dans toutes les écoles québécoises et tel que le stipule la LIP, un code de vie de même qu'un plan de lutte contre l'intimidation et la violence existaient là où travaillait l'enseignante. Le code de vie, figurant notamment dans l'agenda scolaire, devait être lu et signé par les enfants et leurs parents en début d'année. Celui-ci mentionnait ce qui était attendu en termes de comportements manifestés à l'école, listés sous forme d'actions à poser et de façons de les poser, et parfois d'attitudes à adopter. Pareillement, le plan de lutte contre la violence détaillait les comportements considérés justement violents, que ce soit de manière directe ou indirecte. D'autres documents de l'école posaient également les comportements attendus, dont un code stipulant les interdits et actions autorisées sur la cour de récréation, et des consignes concernant les déplacements des élèves dans l'école. L'approche préconisée dans ces différents documents consistait à guider l'élève à prendre conscience d'avoir enfreint des règles et à prendre acte des enjeux (conséquences) découlant de ses actions, afin de le

responsabiliser de celles-ci et d'y remédier au besoin, que ce soit par un geste réparateur, des excuses, ou une conséquence autre.

Ces codes et politiques encadrant les comportements des élèves prévoyaient également les gestes à poser par les intervenants scolaires et les conséquences applicables lorsque les règles édictées n'étaient pas respectées par les élèves. Essentiellement, les interventions de même que les sanctions suivaient une gradation, allant de l'avertissement verbal au renvoi définitif de l'élève de l'école, et passant notamment, comme dans plusieurs écoles, par un système de billets réprobateurs, obtenus selon la nature et la gravité de l'écart de conduite. L'échelle des interventions entre l'avertissement et le renvoi se démultipliait, et la gravité des conséquences variait également suivant les divers protocoles et ceux qui étaient chargés de les appliquer. Le document sur les règles de la cour d'école présentait ainsi des règles et des sanctions moins strictes et d'une intensité moindre, appliquées notamment par les surveillants de classe<sup>43</sup>, que le protocole contre la violence et l'intimidation, celui-là pris en charge par la direction.

### **7.3. Cadre curriculaire**

Chaque établissement scolaire suit également des programmes d'instruction précis. Dans le cas en question, je me suis intéressée plus particulièrement au programme qui était offert à tous les élèves en matière de développement de la compétence sociale; je le poserai ici à grands traits. Une facette spécifique des programmes d'instruction en place m'est également apparue susceptible d'infléchir symboliquement les dynamiques sociales; je l'introduis ici.

---

<sup>43</sup> À chaque classe étaient attitrés des surveillants assurant notamment la pause du dîner, incluant la récréation du midi, ainsi que des périodes après les heures de cours (service de garde).



### 7.3.1. Programme de développement socio-émotionnel

D'abord souligner que le savoir-être était l'une des visées du projet éducatif même de l'école. Le savoir-être étant ainsi considéré comme un apprentissage en soi à faire advenir chez les élèves et un réel atout dans la réalisation de tous les autres apprentissages, le développement des habiletés sociales et émotionnelles faisait partie intégrante du programme curriculaire offert à cette école. S'inscrivant d'ailleurs en tant que volet de prévention universelle dans le plan de lutte contre la violence et l'intimidation, cette visée d'outiller tous les élèves de l'école sur le plan social et émotionnel s'opérationnalisait concrètement sous la forme d'un programme formalisé d'ateliers conçus et animés régulièrement<sup>44</sup> par deux intervenantes spécialisées (parfois par la psychoéducatrice de l'école). Il a semblé que les enseignants avaient également le mandat d'assurer au quotidien le suivi des apprentissages abordés en ateliers.

L'enseignante résumait ainsi l'essentiel de ce programme : « Comment on peut gérer ses émotions, les reconnaître, se contrôler... Dans cette situation, ça crée une émotion, comment je dois faire pour... éviter que ça se dégrade mon problème. » (Ent2.1) Ledit programme a paru en fait viser à développer les compétences socio-émotionnelles mises de l'avant par le courant SEL, vu précédemment : la conscience de soi, l'auto-régulation, la conscience d'autrui, la prise de décision responsable et les habiletés relationnelles. Pour ce faire, un vocabulaire sur les émotions et les sentiments notamment, de même que des façons d'aborder et de résoudre les situations problématiques vécues – « régler des chicanes », résumait une élève (É14) – étaient entre autres choses enseignées par divers moyens pédagogiques aux élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année. La communication ressortait comme l'un des vecteurs fondamentaux de résolution de situations problématiques proposés par ce programme. À noter enfin qu'à cette école, les comportements étaient abordés selon l'approche RAI

---

<sup>44</sup> La fréquence des ateliers a pu varier d'une année à l'autre dans les classes de l'enseignante.

(réponse à l'intervention<sup>45</sup>). Le programme universel que je décris ici s'adressait donc à la très grande majorité des élèves, soient ceux qui ne présentaient pas de problèmes notables de comportements. Des interventions plus ciblées, dont l'enseignement intensif d'habiletés socio-émotionnelles, pouvaient également être mises en place à l'école pour des élèves considérés plus à risque au niveau comportemental : « On a une liste d'enfants... que ceux-là, on va leur donner beaucoup plus de soutien dans le contexte social », éclairait l'enseignante (Ent2.1) de cette démarche.

### 7.3.2. Approche par manuels

Ne m'y étant pas intéressée au premier chef, je n'ai pas les données qui me permettraient de faire un portrait exhaustif de l'approche pédagogique préconisée à l'école. Or, des éléments de celle-ci repérés dans les données colligées ont néanmoins attiré mon attention, puisqu'ils ont semblé entrer en interaction avec l'initiative de l'enseignante. L'un de ces éléments était, comme c'est le cas dans plusieurs plusieurs écoles, le recours aux manuels scolaires<sup>46</sup>. Lors du terrain principal, la plupart des élèves évoquaient « des travaux dans des cahiers » (É6) proposés par leurs enseignants précédents. « L'année dernière, c'était vraiment dans les manuels et tout ça », résumait l'une d'eux (É9). De tels manuels faisaient partie des effets scolaires des élèves lors du terrain principal également. Bien que la présence de cette approche par manuels ne

---

<sup>45</sup> Le modèle RAI est un modèle d'intervention à trois niveaux : des interventions préventives universelles (prévues suffisantes pour environ 80% des élèves), des interventions spécifiques et plus soutenues pour de petits groupes d'élèves pour qui l'intervention universelle ne suffit pas ( $\pm 15\%$ ), et des interventions individualisées et plus intensives pour répondre aux besoins de ceux dont les difficultés demeurent malgré les interventions des autres niveaux ( $\pm 5\%$ ) (voir Bissonnette et al., 2017).

<sup>46</sup> Par ces manuels, parfois aussi appelés « cahiers », j'entends des livres combinant souvent des explications de notions disciplinaires au programme, à des exercices à réaliser. Cette interprétation de leur utilisation assez générale est basée sur ma propre expérience, et s'appuie également sur des constats de la recherche : « La recension de la documentation scientifique ([auteurs]) et les résultats de recherches récentes menées au Québec ([auteurs]) témoignent de l'emprise des manuels scolaires sur les pratiques enseignantes et, par le fait même, sur les apprentissages des élèves... Selon des travaux américains et européens ([auteurs]), le manuel scolaire détermine, pour une large part, les activités réalisées en classe. » (Lebrun et Niclot, 2009, p. 8)

semble pas directement liée à la socialisation des élèves, elle n'y est pas apparue totalement étrangère non plus, découlant en même temps que nourrissant des symboliques instituées venant, elles, interagir avec cette socialisation. J'y reviens plus tard, mais je tenais à introduire cette approche en tant que contexte curriculaire dans lequel s'est déployé le cas étudié.

#### **7.4. S'imbriquant dans un cadre culturel plus vaste**

Maintenant que les éléments jugés pertinents des cadres temporel, physique, réglementaire et curriculaire ont été exposés, je poursuis avec un mot sur le cadre culturel plus vaste duquel ces premiers cadres émanent, dans lequel ils s'imbriquent et lequel ils concourent à (trans)former et maintenir, tout à la fois. Cette culture scolaire plus large constitue une sorte de système de croyances et de leur actualisation, qui serait présent dans les milieux éducatifs en général. Je tente ici de mettre en lumière des éléments de cette culture ressortant des données récoltées et qui, du fait que celle-ci constitue le milieu dans lequel les acteurs évoluent, sont apparus susceptibles d'influer sur l'initiative déployée par l'enseignante. Il va sans dire que cette analyse culturelle est teintée par le regard de ceux qui l'ont évoquée durant les terrains et elle est donc un portrait d'une culture que j'ai (re)connue dans les données amassées.

##### **7.4.1. Des enseignants qui gèrent; des élèves qui répondent**

Il peut sembler paradoxal, dans un travail tentant de dégager la complexité d'un phénomène, de lancer ce qui apparaît comme des généralisations, voire des stéréotypes, à prime abord peu nuancés. Or, il est ici question de dégager les principales postures des acteurs scolaires telles que trouvées exprimées dans les discours recueillis, de même que dans les situations observées; des nuances sont apportées plus tard. Il s'agit pour l'heure de constater qu'il y aurait déjà, d'un point de vue symbolique, mais aussi

dans ce qu'incarnent les acteurs, des façons que l'on pourrait dire typiques d'aborder les rôles scolaires.

#### **7.4.1.1. Des enseignants qui surveillent, résolvent les problèmes et priorisent la matière**

Il est d'abord ressorti des données amassées que les actions et les attitudes des enseignants seraient mues par, en même temps qu'orientées vers, une certaine volonté de contrôler non pas les élèves autant que les issues et les conséquences possibles des situations vécues par ceux-ci. Je reviens plus tard sur ce qui apparaît motiver cette posture chez les enseignants. Sont pour l'instant relevés les constats que souvent, ceux-ci se positionnent en tant que surveillants et solutionneurs de problèmes, et qu'ils apparaissent prioriser la matière à la personne.

J'ai ainsi trouvé dans le cas étudié qu'il y avait dans l'école un impératif de surveillance constante des élèves, qu'il ne fallait jamais laisser seuls sans un adulte : « C'est jamais dit, mais on a toujours l'impression qu'il faut quelqu'un pour surveiller les enfants. » (C3<sup>47</sup>) L'enseignante (voir Ent3) était aussi d'avis que ce n'était pas cautionné par l'école de laisser les élèves seuls. Le fait que les adultes surveillent ainsi les enfants est apparu pris pour acquis tant par les uns que par les autres. J'ai par exemple été témoin (Ns14) d'une remplaçante qui, suppléant pour une période, insistait auprès des élèves pour attendre que l'enseignante revienne en classe avant qu'elle ne parte, alors qu'un élève (É7) relevait de son côté que ses camarades et lui n'avaient plus besoin cette année-là (6<sup>e</sup>) d'être accompagnés par les spécialistes dans leurs déplacements entre leur classe et les locaux de ceux-ci. Questionné à savoir s'il se sentait capable d'aller et venir ainsi sans surveillance, il avait répondu : « L'année dernière, probablement que

---

<sup>47</sup> L'enregistrement avec C3 s'est arrêté en cours d'entretien, j'ai donc consigné tout de suite après les notes audios dans lesquelles je rapporte à chaud les éléments non enregistrés. Les extraits cités de C3 proviennent donc de l'enregistrement direct ou de ses propos que j'ai par la suite rapportés.

je me disais “ok, j'aurais besoin”. »<sup>48</sup> Par ailleurs, les différentes politiques évoquées dans le cadre réglementaire plaçaient cette vigie des adultes en tant que mesure de prévention et d'intervention relative aux comportements dérangeants et aux situations problématiques. Certains de ces problèmes anticipés se trouveraient même parfois gérés avant qu'ils ne surviennent. Une surveillante (C3) relatait ainsi comment des collègues et elle adoptaient une approche dans laquelle ils dictaient plutôt les comportements aux enfants.

Il est en outre ressorti que face à de telles problématiques, les intervenants scolaires se positionneraient en tant que solutionneurs, c'est-à-dire qu'ils prendraient en charge la résolution du comportement ou de la situation, et ce, le plus rapidement possible. Bien qu'elle reconnaissait que les adultes s'attardaient de plus en plus à résoudre les situations conflictuelles croissantes entre les enfants, l'enseignante (Ent2.1) soutenait néanmoins qu'ils essayaient « d'éteindre des feux », et ajoutait sentir qu'il y avait « un besoin de régler ces problèmes rapidement ». Relatant une situation survenue sur la cour d'école où elle avait laissé les élèves régler eux-mêmes un conflit, elle indiquait : « La plupart du temps, l'adulte intervient avant ça. »<sup>49</sup> (Ent4) Autrement dit, devant une situation dérangeante, les adultes tenteraient de revenir le plus vite possible à une situation d'équilibre. Échangeant sur le système de billets réprobateurs, une collègue (C1) se demandait par exemple si celui-ci ne devenait pas un moyen détourné de ne pas prendre le temps d'aller au fond des situations problématiques vécues par les élèves. Elle réfléchissait : « Je serais curieuse de voir si admettons, dans l'école, on disait : “Ok, y a plus de billets...” Peut-être que les profs seraient obligés, là, de prendre un espace..., de donner du temps pour régler le conflit. » Cette posture de solutionneurs de problèmes sous-tendrait également que les intervenants détiendraient des(les)

---

<sup>48</sup> Dans tous les extraits, j'ai mis entre guillemets les réflexions, les propos relatés ou encore les propos hypothétiques qu'évoquaient les acteurs. Ici, la pensée rapportée de l'élève est ainsi encadrée.

<sup>49</sup> Dans les extraits de données rapportant des propos d'acteurs, j'ai souligné les mots sur lesquels l'interlocuteur insistait en les prononçant (notamment en parlant plus fort ou en articulant davantage).

réponses aux situations vécues par les enfants. Une collègue (C3) se remémorait une rencontre qui avait été tenue concernant un problème récurrent lors des dîners, et où c'étaient les adultes qui avaient statué sur une solution. Une autre collègue (C1) faisait remarquer que les enseignants, dans lesquels elle s'incluait, auraient cette tendance à « penser que nous, on a la vérité, que c'est notre façon qui est bonne ».

A aussi émergé du cas étudié le constat que les enseignants porteraient intérêt davantage à la matière qu'à l'élève en tant que personne et ce, tant au propre qu'au figuré. Il ressort de fait des discours amassés un accent posé sur les impératifs de scolarisation, donc d'instruction, de même que sur les comportements manifestés. Une élève partageait son sentiment : « Les profs, j'ai l'impression qu'ils sont juste là pour nous enseigner et qu'on sache ce qu'ils savent et ce qu'on doit apprendre. » (É5) L'observation d'une autre élève (É1) illustre selon moi cette priorité accordée à la matière et aux notions. Celle-ci avait remarqué que l'enseignante s'attardait aux élèves qui étaient « comme, plus lents..., au lieu de se concentrer sur les personnes plus fortes », alors que, disait-elle, « des fois avec d'autres profs, si tu sais pas, ils vont juste aux prochaines personnes ». Cela donnerait parfois l'impression que ces intervenants s'intéressent moins au vécu des élèves, voire à leur apprentissage réel, qu'ils ne sont préoccupés par les résultats tangibles qu'ils essaieraient de leur faire produire. Durant le terrain principal, il y avait eu une activité d'art dans un lieu public extérieur, et l'enseignante avait pris du temps avant de débiter pour échanger sur ce contexte particulier d'apprentissage avec les élèves. Après une dizaine de minutes de cette discussion, le spécialiste en charge aurait lancé : « Ok, c'est bon, on va commencer à être efficace. » (voir Ent3) Discutant plus tard de ce moment, l'enseignante interprétait

les propos : « Ça signifie que (voix qui expire)<sup>50</sup> : “Ok... on va pas perdre notre temps, on va être efficace!” Il veut un résultat. » (Ent3)

Cet accent sur la matière, tel que relevé dans le cas, vaudrait pour les impératifs de scolarisation, mais également pour les comportements observés chez les élèves. J’ai déjà dit que le cadre réglementaire amenait l’attention sur les actions concrètement posées, et j’ai évoqué la tendance à vouloir écarter rapidement les comportements perturbant l’ordre. Un parent (P2) faisait à ce sujet remarquer comment certains enseignants que son enfant avait eus pouvaient souhaiter la rencontrer parce qu’il dérangeait dans la classe ou parce que c’était plus difficile pour eux, ce qui sous-tendait selon elle, que ces derniers vivaient « ah, je suis tanné, je peux plus l’endurer! » ou sentaient encore « il dérange tout le monde ».

#### **7.4.1.2. Des élèves qui tentent de cerner les attentes des adultes et d’y naviguer**

À travers leur parcours scolaire, les enfants semblent adopter tout un champ d’habitudes concourant à l’édification d’une *persona* sociale donnée, celle de l’élève. Bien que chacun développerait un personnage différent, j’ai néanmoins distingué, dans l’exploration du cas, des lignes de fond communes; notamment que tous tenteraient d’une part de saisir les attentes des adultes et d’autre part, de s’en débrouiller en cherchant à les satisfaire ou à tout le moins, en adaptant leurs comportements afin de manœuvrer au sein de ces attentes senties.

L’une des premières actions qu’ils posent pour ce faire, c’est de jauger les adultes. Une collègue déclarait ainsi : « T’sais les enfants, ça nous compare tout le temps..., ça nous regarde. » (C4) Jauger les adultes dans le but de mieux comprendre leurs fonctionnements : « Qu’est-ce qu’elle veut!? » exprimait l’enseignante (Ent2.1) pour

---

<sup>50</sup> Dans les extraits, ce qui est mis entre parenthèses provient des extraits originaux et constitue quelque chose que j’ai ajouté lors de la prise de notes *in situ* ou de la retranscription intégrale dans le but d’apporter des précisions aux extraits (le ton des acteurs, le contexte, etc.).

résumer l'attitude des élèves à son égard en début d'année; une observation que j'avais aussi faite dans les premiers jours de classe (voir Na1), notant comment ceux-ci paraissaient chercher ce qui était attendu. Une habitude que les élèves auraient, pour cerner ces demandes des adultes, consisterait à tout simplement attendre les consignes et la présence de ceux-ci pour se mettre en action, « dans une posture passive » faisait remarquer l'enseignante aux parents (Live5). Comparant leur expérience de l'année en cours avec celles d'années antérieures, les élèves eux-mêmes témoignaient à mon sens de ce fait. Une élève disait : « On doit pas attendre le prof comme dans toutes les autres années » (É1); un autre affirmait : « L'affaire, c'est qu'on est habitué à juste s'asseoir, et attendre le prof. » (É4) Dans les propos d'un autre élève, cette passivité et cette attente du travail à accomplir se trouvaient associées à l'approche par manuels déjà évoquée : « Comme : t'attends sur ton pupitre. Ok, le prof arrive. Ok, tu dois faire des maths. Dans ton cahier. Page 83. » (É7)

Or, et j'y reviens plus loin, ce n'est pas parce que les élèves jaugeraient les adultes à qui ils ont affaire qu'ils n'auraient aucune idée de ce qui peut être attendu d'eux. Les derniers extraits d'élèves laissent au contraire entrevoir qu'ils baseraient leurs actions sur des habitudes acquises à travers leur expérience scolaire. Partant, les élèves tenteraient sans arrêt de s'adapter au milieu scolaire et aux multiples situations dans lesquelles celui-ci les plonge et pour ce faire, ils useraient de ces habitudes (stratégies) variées qu'ils auraient élaborées à travers le temps.

Une de ces stratégies serait de jouer différents rôles, de se « mettre des masques » imageait un collègue (C2). Un parent (P1) partageait son impression que certains enfants pouvaient « niaiser » en classe, voire être arrogants, alors que d'autres constituaient leur public, des dynamiques retrouvées ailleurs dans les données. Une collègue (C3) parlait par exemple d'un tel élève qui pouvait « systématiquement, se mettre à tourner sur sa chaise, interpeler d'autres, faire des bruits; en fait gêner l'attention des autres », ou encore d'autres qui choisissaient plutôt de la défier



passivement, « refus[ant] ostensiblement d'écouter ». Concernant un des élèves évoqués par cette dernière, l'enseignante relevait dans un entretien : « C'est de l'arrogance... Il sait jouer avec ça. » (Ent4) Dans ces positionnements que pourraient prendre les élèves, garder une distance avec l'adulte est également ressorti : « Ils voulaient pas me dire ce qui s'était passé », racontait la même collègue (C3) de la posture des élèves d'une cohorte donnée lorsque survenaient parmi eux des situations conflictuelles.

À l'instar d'attendre les consignes de l'adulte, les élèves pourraient aussi suivre parfois aveuglément, le plus souvent stratégiquement, les autres ou faire ce qu'ils croient être exigé d'eux et ce, même si l'action posée ne serait pas celle qu'ils auraient choisie à prime abord. Par exemple, la scène suivante : « Enseignante lance un travail en binômes. Anna va pour prendre un ordinateur; Justin dit : "Non!"; Anna répond : "Il faut prendre des initiatives!" et le prend quand même, suivie par les autres (dont Justin). » (Ns4)<sup>51</sup> Dans cette situation, il m'a semblé que Justin se soit laissé convaincre par le fait que de prendre des initiatives était une attitude attendue de l'enseignante. L'enseignante disait voir dans la culture scolaire cette propension des enfants à chercher et à donner la réponse attendue de l'adulte plutôt que la leur propre : « Même s'il a la solution, l'enfant va essayer de trouver la solution où on l'attend », ce à quoi elle ajoutait, « alors il va devenir un exécutant. » (Ent1)

Obéir aux consignes et exécuter ce qui leur est demandé est de fait ressorti comme une autre stratégie adoptée par les élèves, voire comme une habitude ancrée en eux : « Il suit les règles; si les règles sont claires, il va les suivre », affirmait un parent (P2) de son enfant. Il s'agirait même en quelque sorte du paradigme partant duquel les élèves

---

<sup>51</sup> J'ai inscrit « Enseignante » à la place du nom de l'enseignante dans les extraits où celle-ci était nommée. Bien que cela constitue le remplacement d'un mot original, je ne l'ai pas mis entre crochets pour ne pas surcharger visuellement le texte, ce remplacement étant fréquemment opéré dans le présent travail. Lorsque je le jugeais pertinent à la lisibilité du texte, j'ai également attribué des noms fictifs (jamais les mêmes) aux élèves nommés dans des extraits.

penseraient et agiraient. Lors d'un échange en plénière<sup>52</sup> (Live2), un élève éclairait la notion d'exigence en tant que demande perçue à exécuter : « B'en, par exemple, quand le prof dit de faire quelque chose, tu respectes »; alors que lors d'un autre échange sur le système politique dictatorial (Live9-10), une élève émettait le constat suivant : « C'est un petit peu comme quand... le prof nous dit quoi faire et nous on obéit comme des robots. »

Il semblerait donc que dans la culture scolaire, du moins telle que constatée dans le cas étudié, les élèves adopteraient souvent une posture de réponse à l'attente, plutôt que de réflexion et d'affirmation. Lors d'une observation en classe, j'ai également noté la scène suivante : « L'enseignante pose une question, un élève tente de répondre : "Là, tu es juste (elle fait un geste qui pointe d'elle à lui aller-retour) dans une dynamique où tu essaies de trouver la réponse que moi je voudrais... Réfléchis." » (Ns10) Dans cette perspective de livrer à l'adulte un résultat attendu, notamment comportemental, les enfants auraient également tendance à agir « sous surveillance », un constat soumis par l'enseignante (Live9-10) aux élèves qu'elle avait alors questionnés plus avant sur ce qu'elle entendait selon eux par cette expression. La discussion suivante avait alors eu lieu : « Lydia : Ils font les choses, juste quand un prof les regarde. Enseignante : Quand ils sont observés (acquiescements de certains élèves). Mathieu : S'ils sont pas observés, ils font pas le travail comme bien, ils font juste niaiser. »

#### 7.4.2. Dynamiques symboliques et interactionnelles de la culture scolaire en question

J'ai dressé très grossièrement des tendances ayant émergé des données semblant caractériser, de manière plus large, des postures que les intervenants scolaires et les

---

<sup>52</sup> Lorsque je parle de « plénière », je réfère à des discussions réunissant l'ensemble (ou un grand nombre) des membres de la classe, se déroulant sous forme d'échange guidé et modéré par l'enseignant (questionnements, relances, partages de points de vue, gestion des tours de parole au besoin), et portant sur un sujet donné.

élèves seraient enclins à adopter en milieu scolaire. Un regard plus approfondi sur celles-ci viendra, mais j'ai souhaité les exposer en tant que constitutives d'une culture scolaire plus vaste. Je m'avancerai encore un peu en relevant très succinctement de cette culture et des autres cadres scolaires susmentionnés des dynamiques symboliques et interactionnelles qui ont paru avoir le potentiel d'influencer l'initiative enseignante, ou du moins d'entrer en relation et en interaction avec celle-ci.

#### **7.4.2.1. Supériorité de l'adulte**

La hiérarchie bien établie et reconnue en milieu scolaire entre élèves et intervenants adultes a paru présente là où a travaillé l'enseignante. Une collègue avec qui j'avais échangé lors du terrain principal (voir Na14) s'était d'ailleurs montrée assez convaincue de « la position de l'enfant, comme étant subordonné » à l'adulte qui lui, se trouverait « toujours en position d'autorité ». Sous cette dynamique hiérarchique a semblé en résider une autre, symbolique celle-là, soit l'idée convenue d'une supériorité intrinsèque de l'adulte; supériorité des pouvoirs, certes, mais également des savoirs et des capacités. À tous ces niveaux, les adultes auraient tendance à se trouver un ascendant sur les enfants. Comme tout juste relevé, des élèves verraient par exemple l'importance et l'intérêt de faire ce que les adultes leur demandent. Il y aurait donc une compréhension – et une intégration – par l'élève d'une dynamique verticale selon laquelle l'adulte dicterait les consignes et les règles, et l'élève devrait s'y plier. Il serait également convenu que l'enseignant est celui qui détient davantage de savoirs. L'enseignante soulevait en entretien ce rôle surplombant de « diffuseur de savoir » : « J'ai le savoir, je te diffuse le savoir; j'ai cette position, et toi tu écoutes. » (Ent1) Aussi mentionné, l'adulte serait celui en mesure de trouver les solutions aux problèmes des enfants qu'ils comprendraient mieux – « je sais la solution » (Ent1) –, laissant penser que ses idées vaudraient mieux que celles des enfants. De ce fait, ce seraient les capacités mêmes des enfants qui en viendraient à être remises en question ou à être jugées sans réelle valeur. L'intensive surveillance des élèves que paraissent assurer les

intervenants n'implique-t-elle pas d'ailleurs que les seconds craignent que les premiers aient du mal à se prendre en charge eux-mêmes? Je repense à cet élève (É7) que les spécialistes considéraient, depuis cette année-là seulement, « comme... déjà assez grand » pour se déplacer seul dans l'école. Ou encore, je constate cette idée de subordination des élèves dans les propos que l'enseignante tenait quant à la gestion de leur vécu par les adultes :

D'être autonomes, de prendre leurs responsabilités, d'assumer, de se gérer... tous ces concepts-là... on les fait pas vivre aux enfants! On les guide, voire on les ghettoïse (silence) c'est-à-dire, on les (main tombant sur la table) aseptise de tout ça. Eh p'is on leur laisse croire qu'on a la solution, nous, on sait comment faire. (Ent1)

Il ressort de cet extrait que peu d'espace serait donné aux élèves pour expérimenter, notamment les situations problématiques. Dans cette gestion plus étroite de l'adulte, il leur resterait peu de place pour exprimer leur vécu. Parlant d'un élève reconnu comme ayant des problèmes de comportements, mais qu'elle jugeait plutôt émotionnellement intelligent, une collègue (C1) postulait qu'il réagissait peut-être violemment aux situations qu'il rencontrait parce qu'il n'avait « peut-être jamais eu l'espace de conversation... Lui, il frappe : billet <sup>53</sup> . C'est tout. » Partant d'une situation hypothétique, l'enseignante exposait également ce mince espace laissé aux élèves : « Ok, on imagine : récréation; "Lui il t'a fait ça; lui il t'a fait ça; bon, maintenant excuse-toi." Le message qui est passé, c'est déjà qu'y a pas d'espace de parole, y a pas de verbalisation de tes émotions et en plus, on t'impose ce que tu dois faire. » (Ent1) « On n'a souvent pas le droit de parler, résumait un élève (É10), précisant, les profs aiment pas ça quand quelqu'un se défend. » Une supériorité donc que détiendraient les adultes sur les élèves, qui ne serait pas étrangère à, mais plutôt solidaire de, la tendance que les premiers auraient à gérer les seconds. Tout ceci est éclairé davantage plus loin.

---

<sup>53</sup> Elle évoque le système de billet réprobateur décrit plus tôt, voir 7.2. Cadre réglementaire.

#### 7.4.2.2. Individualisme chez les enfants

La fréquentation du cas et des données amassées m'a également menée à déceler un esprit plutôt individualiste au sein des élèves. « Souvent, les enfants sont assez, bizarrement, individualistes, très centrés sur eux-mêmes : "Moi..., non mais moi, je veux, je veux, moi, moi..." » exposait une collègue (C4). L'enseignante s'expliquait entre autres cet individualisme partant du cadre curriculaire, en ce qui aurait trait à l'évaluation des élèves : « Par toutes ces comparaisons, toute cette classification à l'école, toute cette compétition avec les notes, on les a amenés à être très sur eux-mêmes. » (Ent2.1) Une élève (É8) pointait également que « quand t'as des cahiers, souvent c'est plus individuel ». Les propos d'une autre élève recelaient aussi un certain repli sur soi, un engagement moins grand en général, découlant cette fois des postures et aménagements physiques adoptés : « Quand t'es assis, relevait-elle, tu peux pas vraiment être réveillé... parce que, le pupitre c'est plus comme, dans ta bulle. » (É3)

Cet individualisme des enfants, ou peut-être est-ce de l'égoïsme, se manifesterait également dans certains gestes que font les élèves en classe, et par lesquels ils paraissent accorder peu d'égard à l'autre, voire satisfaire leurs propres besoins du moment. Entre autres gestes, nombre desquels j'ai pu observer en direct, lorsqu'un élève tente une réponse, un autre élève peut soupirer, souffler la réponse, ricaner, rouler les yeux, lancer des regards à d'autres élèves, s'exaspérer de donner lui-même la réponse, faire une remarque « qui pourrait venir détruire ou arrêter la créativité, la curiosité, la motivation [de l'autre] apprenant » (Ent1). L'enseignante (*ibid.*) relatait que « tous ces petits gestes [étaient] quotidiens, et même très récurrents dans une journée de classe ». Elle soulignait (*ibid.*) par ailleurs que les élèves seraient très peu conscients des impacts possibles de ces gestes, « non, mais c'est pas ça que je veux faire!... j'ai pas voulu être méchant » étant des défenses couramment usitées. Cette dynamique dans laquelle l'enfant semble à prime abord accorder la priorité à ses propres intérêts paraît s'étendre également au-delà de la salle de classe et de la chose

scolaire. Évoquant le climat général entre les enfants à l'école, un parent partageait son inquiétude : « Moi, j'ai plus peur de l'atmosphère entre les enfants, que de la dynamique avec l'enseignant. » (P1)

#### 7.4.2.3. Présence et maintien d'un ordre attendu

Une dernière dynamique, symbolique plutôt, de la culture scolaire s'est imposée à travers le cas étudié : un certain *statu quo* des manières d'être et d'agir – un « ordre établi » a répété un collègue (C2) en entretien. Un parent mentionnait : « Y a un système de l'éducation qui est pas adapté à tous, mais tous doivent s'adapter au système » (P2), alors qu'un élève expliquait : « Y a quelques profs que j'ai eus qui étaient un peu, comme, robots. C'était comme, ils te disaient quelque chose, si tu le respectais pas... : "Ah non, c'est pas ça les contraintes, t'as pas fait la bonne chose." » (É10) Cette culture de « la bonne chose » – de « la bonne réponse », de la « bonne façon de faire, du « bon comportement » – est ainsi fortement ressortie des données recueillies. Un collègue (C2) parlait du « paradigme actuel, axé sur un parcours tracé, confortable, balisé de réussites ponctuelles, c'est-à-dire un devoir fini avec une note et une impression que c'est validé ». Une autre collègue (C4) expliquait comment « souvent, les élèves... ont peur de donner une réponse qui est pas "la bonne réponse" ». Les manuels évoqués plus haut sont par ailleurs généralement conçus de telle façon qu'ils appellent une quantité très limitée de réponses possibles, voire une seule « bonne réponse ». Et les voies à emprunter pour arriver à ces réponses apparaîtraient également restreintes : « Tout le monde part sur le même p'tit chemin. Tu marches tout le temps sur la même direction, t'as pas le droit de te tromper de chemin, tu dois garder le même chemin », commentait une élève (É11) qui partageait sa préférence à « aller plus par projets » que d'« avoir une matière ». S'il s'agit ici de trouver les réponses et les voies idéales à des questions de notions disciplinaires, il est ressorti que des manières d'être et de faire optimales existeraient aussi selon les acteurs en ce qui concerne les situations vécues, les résultats de celles-ci, les comportements à adopter. Une collègue (C4)

partageait « qu'y avait beaucoup d'enfants qui disaient, qui voulaient savoir : “Oui, mais, est-ce que ça c'est correct? Oui mais ça est-ce que je peux faire ça? Oui mais ça, est-ce que j'ai le droit de faire ça?” » L'enseignante me faisait similairement remarquer (voir Ns8), alors que nous regardions les élèves se mettre au travail dans une matière pour laquelle plusieurs tâches étaient alors possibles : « Ils comprennent pas qu'ils peuvent tous faire des trucs différents. »

Cette croyance en un ordre attendu engendrerait la formation et l'entretien d'une image de l'élève idéal : telle « élève très très performante » qui avait une « une image de perfection aux yeux de tout le monde » (C2), ou tel autre élève dont « tout le monde était d'accord » qu'il était « le meilleur [en mathématiques] » (Ent4). De tels idéaux seraient également cultivés du point de vue comportemental, une forme d'étiquetage ayant cours, de création d'idées faites sur les uns et les autres. Un élève (É13) expliquait par exemple qu'il ne sentait pas avoir appris grand-chose sur ses camarades en début d'année, puisqu'il « connaissai[t] déjà qui allait plus déranger, qui était vraiment à son affaire », ce qui référait selon moi aux « tannants » et aux « gentils », que je prends ici en exemple pour éclairer cette dynamique. J'ai observé (Live3-4) au début du terrain principal une activité où les élèves devaient former des équipes de travail équilibrées. Un élève avait alors suggéré de « séparer les tannants ». L'enseignante demandant qui était « tannant », des élèves s'étaient eux-mêmes nommés. Avait suivi une discussion autour de cette « étiquette », durant laquelle une élève en était venue à la conclusion qu'être « tannant » n'était « pas forcément une mauvaise chose ». L'enseignante avait alors mis en lumière : « Non seulement c'est pas forcément une mauvaise chose, mais... c'est devenu tellement un jugement qu'on a porté sur eux [ces élèves qui se nominent], qu'ils pensent qu'ils incarnent ça. » Plus tôt dans cette même période d'enseignement (Live2), un autre élève avait associé l'acte de collaborer avec le fait « d'être gentil ». Ce seul vocable indigène « tannants / gentils » recèle à mon sens une charge symbolique édictant ce qu'il convient de faire et de ne pas faire pour être considéré comme l'élève-idéal.

Évoluant dans un tel ordre attendu, il peut paraître mal venu de faire des erreurs, c'est-à-dire d'agir d'une manière différente de ce qui serait jugé convenable. Une collègue témoignait :

Oser penser en-dehors de la boîte, et le dire et le faire... Ah, ça pour les élèves là, c'est tout un risque. P'is il arrive vraiment souvent dans une journée... qu'un enfant fasse comme : « Ouais, mais là peut-être que c'est pas ça la bonne réponse; ouin, mais là peut-être que c'est pas ça. » C'est sans arrêt. C'est fou! (C4)

Cette crainte de l'erreur est ressortie également chez les adultes, chez moi la première. Lors d'un moment où l'enseignante était absente, plusieurs élèves étaient venus me questionner sur ce qu'ils devaient faire et j'avais alors consigné dans mes notes :

Je dis que je ne sais pas...réellement, je ne sais pas. Je sais ce que moi je leur ferais faire, mais j'ignore ce qu'Enseignante a en tête et je ne veux pas « saboter » une occasion d'apprentissage si elle en a une en tête (ou simplement, je ne veux pas faire la « mauvaise » chose). (Ns7)

D'autres adultes ont aussi semblé vivre ces hésitations, par exemple une collègue qui, passant la tête dans l'embrasure de la porte pendant que l'enseignante parlait au groupe, avait distrait celui-ci et en avait semblé, avais-je noté (*ibid.*), « un peu désolée » et « gênée d'avoir peut-être mis les élèves dans le trouble ».

Enfin dire rapidement que cet ordre souhaité, voire prévisible a semblé aussi entretenu par (et entretenir) des habitudes. Ces habitudes ont déjà été évoquées et j'y reviendrai encore plus loin – les discours des élèves en sont imprégnés. Je souhaitais pour l'heure souligner que la culture scolaire telle que ressortant du cas fréquenté s'est posée à moi comme un monde d'habitudes.



**En somme**

J'ai ici dégagé des cadres organisateurs (physique, temporel, réglementaire et curriculaire), ainsi que des cadres culturels plus vastes, tels que je les ai trouvés ressortant des données recueillies, mais également tel que je les ai jugés susceptibles d'entrer en relation et en interaction avec l'approche proposée par l'enseignante en vue de développer la compétence sociale de ses élèves. Suivant le principe d'imbrication que je crois élémentaire de tout phénomène social, et considérant le rôle inéluctable qu'y jouerait l'environnement, il m'apparaissait nécessaire de poser ce premier décor, auquel se lie inévitablement des éléments de l'initiative en question, témoignant de fait de sa complexité inhérente.

## **8. L'INITIATIVE ENSEIGNANTE EN QUESTION EN VUE DE DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE SOCIALE EN QUESTION**

Maintenant qu'ont été posés à grands traits les principaux cadres dans lesquels l'enseignante évoluait durant les années où les données ont été amassées, l'initiative qu'elle mettait en place dans ses classes en vue d'accompagner ses élèves dans leur socialisation est décrite. J'explicite toutefois d'abord de quelle compétence sociale il s'agissait pour l'enseignante de développer, laquelle était par ailleurs issue, ou à tout le moins solidaire, de sa théorie plus générale sur l'humain, l'apprentissage et l'enseignement.

### **8.1. Théorie générale de l'enseignante**

Tel que relevé dans l'environnement conceptuel, il me semble que chaque décision prise par un enseignant s'appuie d'abord sur des croyances et des perspectives précises – une théorie générale– qu'il peut avoir. Durant l'étude du cas, cette théorie s'est imposée, puisque la définition même de la compétence sociale que se donnait l'enseignante, son initiative pour la développer chez ses élèves de même que les différents rapports qu'elle pouvait entretenir avec les cadres scolaires, ont incessamment paru y être ancrés. Je présente ici les éléments de cette théorie qui m'ont semblé fonder son initiative, puisque c'est l'objet du présent travail et une partie de mon second objectif de recherche, qui consiste à *décrire* cette initiative.

Questionnée sur la provenance de ses convictions relatives à son travail de socialisation des élèves, l'enseignante soulevait à la fois des expériences vécues et des savoirs acquis. « C'est un long processus », relatait-elle (Ent1) partant de sa propre expérience d'élève

« réfléchie et analysée » (Ent2.1) : « Si on remonte assez loin, ça vient de... ce que j'ai vécu, moi... en tant qu'apprenante. » (Ent1) Elle partageait sa compréhension de là où elle s'était sentie mal accompagnée, voire brimée, dans son parcours d'élève, et suivant, les convictions qui s'étaient progressivement installées en elle :

J'étais pas très bonne..., enfin, l'image qu'on me renvoyait de moi en tant qu'élève. (silence) Eh p'is, à quel point... ça m'a freinée dans mon parcours, je pense. Pour, au final, découvrir que... j'ai des qualités, et de m'apercevoir que, on a tous, finalement, des qualités. (*ibid.*)

Elle soulignait également ne pas s'être sentie à sa place dans le système éducatif<sup>54</sup> en tant qu'enseignante : « Y a une direction; en tant qu'élève cette direction m'a pas plu, mais en tant qu'enseignante non plus. » (*ibid.*)

À travers ce parcours, elle aurait fortement ressenti comment certains modèles pouvaient convenir à certains et non à d'autres, et elle serait devenue « complètement convaincue du fait que, on peut pas imposer un modèle » (*ibid.*), ni à l'enfant, ni à l'enseignant. Partant donc de son histoire personnelle, elle aurait alors, à travers sa pratique, ses formations et ses rencontres tant humaines que théoriques (certaines plus significatives que d'autres) exploré et réfléchi à d'autres manières d'enseigner et d'apprendre que celles auxquelles elle sentait avoir été soumise. Elle aurait ainsi progressivement trouvé des ancrages à ce qui allait constituer sa propre approche.

Je pourrais parler plus longuement de certaines références par lesquelles elle disait (Ent4) avoir été interpellée – « des basiques... Montessori, Freinet, enfin, ceux vers lesquels j'ai été formée » – ou encore auxquelles elle disait s'intéresser – « des études qui se font... en ce moment... dans l'impact de l'environnement [sur l'enseignement-apprentissage]..., sur la posture de l'enseignant ». Dans l'optique de décrire l'initiative et d'en dégager la complexité, je juge néanmoins plus pertinent de mettre en exergue

---

<sup>54</sup> L'enseignante a réalisé sa formation générale ainsi que sa spécialisation à l'enseignement dans un système scolaire autre que celui du Québec.

le fait que sa théorie générale consisterait en un bricolage évoluant continuellement, métissant des bases d'expérience tant personnelles que professionnelles et de savoirs tant théoriques que pratiques, acquis à travers formations et travail de terrain. « Elle m'a expliqué qu'elle faisait pas partie vraiment d'une école particulière », rapportait une collègue (C3); « Mais c'est, sans arrêt avoir ça [savoirs théoriques] en tête... Toujours confronter ça avec qu'est-ce que je fais aujourd'hui... Moi où j'en suis, des lectures que j'ai, des retours des collègues, ou n'importe quoi », concluait l'enseignante (Ent4).

Quelle est donc, plus précisément, cette théorie? La théorie générale de l'enseignante en ce qui concerne la compétence sociale est explicitée à la section suivante. Or, les objectifs qu'elle se fixe au regard de la socialisation de ses élèves, de même que les moyens à prendre pour y parvenir ne s'arriment-ils pas à la vision qu'elle peut avoir de l'humain, de l'apprentissage, de l'éducation et de l'enseignement? En fait, la compétence sociale telle qu'elle l'entrevoit se nourrirait de cette vision plus large, en même temps qu'elle l'alimenterait; parce qu'elle conçoit l'humain d'une certaine manière, elle cherche à développer chez ses élèves une certaine compétence sociale; et parce qu'elle juge ce développement important et le vise, elle tient certaines conceptions sur ce qu'est l'apprentissage et ce en quoi devraient conséquemment consister l'éducation et l'enseignement.

### 8.1.1. L'humain selon l'enseignante

D'abord, qu'est pour elle l'humain? On le verra, l'enseignante s'intéresserait au développement de la compétence sociale chez ses élèves partant d'abord de situations d'interaction qu'ils vivent en contexte scolaire, et qui influeraient possiblement sur eux en tant que les apprenants qu'ils sont. Je parle donc ici de sa conception de l'humain en tant qu'apprenant. Elle en disait : « Apprenant, c'est-à-dire : c'est déjà moi, qui je suis en tant que personne, mais dans mon contexte scolaire... dans mon intelligence

relationnelle, émotionnelle et puis toutes les autres intelligences (pause) au final, toutes les autres. » (Ent1) Au fond, il y aurait pour elle une très faible dissociation possible entre l'apprenant et la personne, voyant de forts liens unissant le savoir-être à l'acquisition de savoirs plus purs en contexte scolaire, unissant il m'a semblé l'éducation à l'instruction : « Parce que [le personnel et le social], ça fait partie de l'apprenant, et qu'on peut pas dissocier ça de juste, apprendre les notions, la pure connaissance. » (Ent2.1)

Cet apprenant serait pour elle foncièrement curieux de nature, il souhaiterait apprendre et plus avant, aurait un grand potentiel, unique à lui, de le faire. Selon elle (Ent4), chacun manifesterait davantage d'intérêts et d'aptitudes pour certaines disciplines, mais également des « points faibles » – « On en a tous et c'est normal, on est humain. » Elle discutait ainsi avec ses élèves du fait d'être « poche » dans quelque chose :

Y a personne de poche?!... Alors moi je vais te dire qu'en musique, y a pas plus poche que moi... je peux y arriver, mais faut que je travaille beaucoup. S'il faut que je le fasse, je vais le faire, mais je sais, que mes qualités, que mes compétences, elles sont pas là... Par contre si tu me mets au théâtre, je vais avoir moins d'effort, et tout de suite du plaisir... Voilà, ça c'est des qualités qu'on a, qu'on peut décider de développer, ou moins développer. (Live3-4)

Malgré ces inclinaisons qui seraient variables selon les personnes, elle se disait convaincue qu'un apprenant pouvait s'intéresser à tout, se développer à sa mesure dans tout. Elle avançait (Ent1) qu'il aurait « en lui le goût et le désir de s'ouvrir à la diversité, à n'importe quelle connaissance. » Elle postulait par ailleurs que pour que s'actualise son potentiel, l'apprenant devait connaître et être qui il est vraiment : « T'sais, c'est seulement si t'es vraiment là où tu souhaites être que tu vas... développer... et diffuser ton potentiel. » (Ent2.1)

### 8.1.2. L'apprentissage selon l'enseignante

En fait, dans une perspective de développement plus global de l'individu, cette connaissance et cette actualisation de soi contribueraient à l'apprentissage de chacun – « Apprendre sur eux, pour mieux apprendre ou pour mieux aller chercher la connaissance », expliquait-elle (Ent4) – et le maximiseraient même en quelque sorte – « Si je sais pas comment j'apprends, je vais pas apprendre de façon optimale. » (*ibid.*) Pour elle, se connaître serait dans une certaine mesure une condition de l'apprentissage : « Je sais que, en connaissant qui il [l'apprenant] est, et lui en se connaissant aussi, on va pouvoir travailler ensemble. Sans ça..., y a pas grand-chose qui se passe », concluait-elle (Ent2.1).

Il est ressorti de son discours qu'elle concevait que l'individu apprend par l'expérience directe des choses et en réfléchissant à ce vécu. « Laisser aller pour amener l'apprentissage par la découverte et l'expérience de la conséquence naturelle » avais-je noté (Ns2) à la suite d'un échange informel avec elle sur ce qui l'incitait à intervenir ou non dans des situations diverses. « Il faut qu'ils le vivent », insistait-elle (Ent3) encore alors qu'elle commentait les retombées d'un conflit qui avait amené plusieurs élèves à remettre en question leurs façons d'être et d'interagir entre eux. Dans ces expériences vécues, l'individu apprendrait beaucoup selon elle en essayant et en se trompant : « La vérité de demain se nourrit de l'erreur d'hier » citait-elle de Saint-Exupéry<sup>55</sup> durant un exposé présenté aux parents (voir Artef35), résumant : « C'est en faisant des erreurs qu'on apprend. » (Live5) Cette erreur tiendrait pour elle une place centrale dans le processus d'apprentissage : « Je crois foncièrement en l'erreur », déclarait-elle à ses élèves durant un moment d'enseignement (Ns4), « l'erreur est une source d'apprentissage ». Une source d'apprentissage pour tous et chacun disait-elle enfin :

---

<sup>55</sup> Cet extrait proviendrait de son livre *Pilote de guerre*.

J'ai fait une erreur, j'assume, c'est pas grave. Y a pas de valeur à mettre là-dessus et p'is même, la valeur qu'on mettrait là-dessus c'est : « Parfait! Merci d'avoir fait l'erreur. » Je pense que j'ai remercié Arthur hier d'avoir fait une erreur (pause). Ça nous a permis : un, lui de prendre conscience de ses actes; deux, de faire progresser tout le groupe. (Live5)

À la suite d'un entretien avec une collègue, je notais comment l'erreur deviendrait plutôt pour l'enseignante le point de départ de la résolution d'un certain déséquilibre vécu et d'un apprentissage conséquent : « On a eu ce problème-là, ce désaccord-là; t'as posé ce geste-là, dit cette parole-là... Bon maintenant, qu'est-ce qu'on fait?... Qu'est-ce qu'on en ressort? » (Na17)

Sous chaque comportement résiderait aussi une raison, voire un besoin de l'enfant paraissant intéresser l'enseignante bien davantage que l'erreur que constituerait à première vue ledit comportement. « Il se peut qu'y en ait un qui ait vraiment, débordé du cadre et que c'était un interdit, disait-elle en entretien (Ent1), mais comment ça se fait qu'il en soit venu à autant de colère, de frustration, pour donner un geste violent? Comment il a fait pour en arriver jusqu'ici? » Le comportement tiendrait ainsi une fonction de révélateur de ce qui se joue intérieurement : « Le comportement ou la parole aide à comprendre ce qui se passe chez la personne », résumais-je (Na10) alors que je l'observais regarder ses élèves en action. Suivant, les réponses et recettes universelles, les comportements intrinsèquement bons ou mauvais, n'existeraient pas de manière absolue— « y a pas une réponse, une perception et une réalité dans une classe, mais plein de réalités, de perspectives, d'êtres humains » (Ent4) –, et la réflexion sur sa propre *praxis* en tant qu'individu en situation sociale deviendrait une activité essentielle dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage se trouverait mieux soutenu par une « sanction constructive, c'est-à-dire... : oui, je dois réfléchir » (Ent4), ou plus généralement par le vécu des conséquences découlant naturellement des paroles ou des actes. Dans ce processus d'expérimentation et de réflexion, ces conséquences naturelles seraient pour l'enseignante (Ent1) plus ajustées que la sanction répressive, qu'elle considérerait tout à la fois comme un échec de l'intervenant, et

comme ayant un « impact destructeur et non pas réparateur », notamment sur le lien développé avec l'élève.

Par ailleurs, concevant que « foncièrement, l'être humain est un être social » et que « foncièrement,... un enfant a le goût d'interagir » (Ent1), elle verrait également l'apprentissage comme étant social : « Apprendre pour moi, ça se fait pas forcément tout seul. » (Ent4) Elle se montrait convaincue que l'on peut apprendre énormément de l'autre, de la différence, affirmant sans équivoque : « J'apprends des autres. » (Ent2.1) Elle expliquait encore que pour l'apprenant, « l'autre est le miroir de lui, l'autre est un partenaire pour s'améliorer », et disait croire « beaucoup à... apprendre avec l'autre, par l'autre, pour l'autre parfois! » (Ent2.1), à s'enrichir de « transmettre une expertise, mais des fois d'[en] recevoir une » (Ent4). Elle percevait (*ibid.*) dans le fait d'exposer aux autres ses défis une façon « d'y travailler et d'y remédier », puisque « vingt-cinq fois plus de partenaires » se retrouvaient à « te soutenir ». Chaque apprenant étant différent, incluant l'enseignant, ce serait selon elle avec les individus les plus éloignés de son propre profil d'apprenant qu'une personne serait susceptible d'apprendre le plus : « Avec la personne qui vient le plus te chercher, c'est que t'as beaucoup à travailler, toi!... C'est celui-là qui va t'apprendre beaucoup. » (Ent1) Elle verrait d'ailleurs les conflits comme des occasions de développement commun, ses propos indiquant :

Tous désaccords sont même bons là!... C'est des magnifiques sources d'apprentissage. (Ent4) Si je suis en conflit avec quelqu'un, c'est pas forcément négatif, c'est pas forcément quelqu'un de méchant, c'est que, on est à un moment, une position, où il va falloir qu'on évolue. (Ent1)

Enfin, pour se connaître et être lui-même, pour apprendre par l'expérience et pour grandir avec l'autre, l'individu devrait se sentir disponible et en sécurité, essentiellement émotionnellement et relationnellement. Elle soulignait ainsi : « Quoi de mieux que d'être dans cette posture rassurante, à l'aise, bien pour apprendre. Si t'es



stressé, sous jugement, sous pression, t'sais, c'est les pires conditions pour apprendre. »  
(Ent4)

### 8.1.3. L'éducation et l'enseignement selon l'enseignante

Il ressort donc du discours de l'enseignante que l'école aurait d'une part comme mission d'amener chacun à se découvrir et s'actualiser en tant que l'apprenant qu'il est : « La plus grande chose qu'on pourrait leur transmettre aux enfants, c'est de les outiller dans ce qu'ils sont. Leur permettre de découvrir ce qu'ils sont, et d'évoluer dans ce qu'ils sont. » (Ent1) Et pas que dans leurs forces, nuancerait-elle, dans leurs défis aussi. Elle exposait ainsi aux parents : « S'il a une expertise, il va être amené à la partager avec les autres, mais... l'idée c'est de l'amener dans cette zone où il a une imperfection, pour devenir meilleur et donc, apprendre. » (Live5) Posant l'indissociabilité de l'apprenant et de la personne, et de fait l'actualisation du potentiel individuel comme catalyseur de l'apprentissage, elle affirmait mettre en avant le savoir-être, « permettre à l'enfant d'être! avant de connaître. » (Ent1) D'autre part, comme ce développement global de l'apprenant se ferait sous conditions de liens sécuritaires, l'école aurait également le devoir de relier suffisamment les uns aux autres pour que chacun se sente en sécurité d'être qui il est, mais aussi pour qu'il contribue à ce climat de sécurité pour autrui. Suivant les fondements de la pensée de l'enseignante, le travail de tout enseignant apparaîtrait donc devoir opérer sur deux fronts : l'individu et le groupe.

En cohérence avec sa manière de voir l'apprentissage, pour amener l'individu à se développer, il conviendrait selon l'enseignante (Ent1) d'être à l'écoute de qui il est, « dans un mode d'observation de l'élève ». Pour ce faire, l'intervenant devrait d'abord se connaître lui-même, afin qu'il puisse être un « miroir » pour l'enfant et non pas projeter l'image de l'apprenant qu'il est lui-même : « Moi je sais que ma réaction serait ça, mais il faut que j'arrive à prendre du recul pour dire : “Ok, il faut que j'observe sa réaction... pour pouvoir au mieux intervenir après.” » (*ibid.*) Partant des constats faits,

l'intervenant devrait se repositionner constamment, afin d'« être plus proche d'une proposition, d'une démarche, d'une stratégie qui pourrait convenir [à l'élève] et... lui permettre de s'épanouir en tant qu'apprenant. » (*ibid.*) Croyant en l'apprentissage par l'expérience, l'éducateur devrait selon elle (Live5) « outiller » les élèves et « les aider à cheminer » dans ce processus d'expérimentation. Les conditions et les propositions posées par l'intervenant, de même qu'une certaine distance qu'il garderait, devraient amener l'apprenant à vivre diverses situations par lui-même : « Ils ont besoin de vivre ça [se tromper, niaiser, etc.] sans moi, vraiment », insistait-elle (Ent2.1). Partant de ces expériences vécues, ce serait ensuite le rôle de l'intervenant d'amener l'apprenant à réfléchir et, petit à petit, le rendre de plus en plus responsable de ses apprentissages, de ses choix. « L'essentiel de l'éducation n'est pas de nourrir, mais de donner l'appétit » (Artef36); cette citation apparaissait sur une affiche que l'enseignante avait fait réaliser (et comprendre) à ses élèves, et témoignait selon moi de l'importance qu'elle accordait au fait d'amener l'apprenant dans une posture active et engagée, plutôt que passive.

Le rôle de l'éducateur serait aussi pour l'enseignante de sécuriser ces explorations des élèves, de se porter « garant du groupe » (Ent4), c'est-à-dire « garant des conditions... au sein desquelles on souhaite que les élèves se développent » (Ns10). Pour ce faire, il s'agirait de créer un climat qu'elle dirait communautaire, notamment dénué de jugement entre les apprenants. À plusieurs reprises, elle a parlé de l'importance de créer une « communauté d'apprenants », c'est-à-dire un « écosystème » où chacun trouverait l'« espace »<sup>56</sup> pour chercher, tester, découvrir et devenir qui il est, une communauté au sein de laquelle tous ensemble, les membres auraient l'espace pour vivre et réfléchir à diverses expériences interactionnelles et relationnelles, notamment conflictuelles. Elle se disait en effet convaincue de la pertinence de partager ces expériences au sein du

---

<sup>56</sup> Ces termes de « communauté d'apprenants », d'« écosystème » et d'« espace » sont des termes émiques que l'enseignante a fréquemment utilisés tant en entretien qu'en direct (et que certains autres acteurs – dont moi – ont repris dans leurs discours) pour évoquer ce climat et ces conditions de l'apprentissage – du développement de la compétence sociale – qu'elle jugeait essentielles.

groupe et de la capacité des élèves à le faire : « Même s'ils sont très affaiblis par une chicane qu'ils viennent de vivre, je pense qu'on peut la travailler direct et en la partageant. » (Ent2.1) En ce sens, l'enseignante verrait l'école (la classe, la communauté d'apprenants) en tant que contexte d'échange et de collaboration, lieu d'apprentissage pour tous, plutôt que de confrontation et de compétition :

Il faut vraiment qu'on aille sur : « Si moi j'ai une expertise, je te la partage. J'ai tout intérêt à ce que mon groupe s'élève, soit tiré vers le haut. Parce que, ça me tire aussi vers le haut. Ça veut dire qu'on va aller ailleurs encore dans notre apprentissage, et moi dans le mien aussi peut-être. » (*ibid.*)

Elle tenait d'ailleurs le même discours collaboratif en ce qui concernait les intervenants entre eux, convaincue que ceux-ci, dans lesquels elle s'incluait, devraient se montrer réceptifs et prêts à apprendre les uns des autres. « Pour faire ça, [il faut] être dans une posture de réception, dans une posture d'apprentissage, pas prendre personnellement;... [voir] l'autre comme un miroir grâce auquel j'accepte qu'il soit différent et que moi je sois différent », avais-je noté (Ns5) de ses propos à la suite d'un échange informel sur cette dynamique collégiale souhaitée.

Enfin, l'enseignante en serait également venue à réaliser que l'apprentissage en général, et de la compétence sociale de surcroît, pouvait prendre du temps. Elle soutenait donc que les intervenants devraient laisser et mettre le temps nécessaire à ce long développement, à sa longue intégration chez les apprenants, de même qu'à l'instauration des conditions le favorisant.

L'initiative en question reposait donc sur une théorie générale qu'avait l'enseignante notamment sur l'humain, l'apprentissage et l'enseignement et l'éducation. En voici les principaux points :

- L'individu, indissociable de l'apprenant, souhaite foncièrement s'ouvrir aux savoir et aux autres;

- L'éducateur peut aider l'apprenant à actualiser le potentiel qu'il a en lui pour ce faire, et pour devenir qui il souhaite être;
- Mieux se connaître permet à l'apprenant de mieux se développer;
- L'apprenant se découvre et apprend en expérimentant, en osant, en faisant des erreurs et en réfléchissant sur sa *praxis*;
- En ce sens, les comportements de l'apprenant sont des sources d'information et des pistes pour l'éducateur;
- L'apprenant se développe avec et grâce aux autres apprenants;
- Pour ce faire, il doit se sentir en sécurité;
- L'éducateur, à l'écoute, peut poser les conditions de cette sécurité en instaurant un climat de groupe communautaire, et en guidant et en accompagnant l'apprenant dans ses expérimentations.

## 8.2. Compétence sociale en question

Définir la compétence sociale que l'enseignante a semblé tenter de développer chez ses élèves m'apparaît évidemment incontournable. De mon point de vue, celle-ci se situe à mi-chemin entre sa théorie générale déjà énoncée – c'est-à-dire qu'elle s'y fonde en même temps qu'elle la nourrit – et son initiative visant à la développer chez ses élèves – en ce sens qu'elle en constitue l'intention première. Comment en suis-je venue à énoncer cette compétence sociale dont il était question dans le cas étudié? Il s'est agi en somme de m'intéresser largement à l'aspect non-« académique »<sup>57</sup> dans la démarche

---

<sup>57</sup> Ici et ailleurs dans le texte, j'emploierai le mot « académique », fréquemment utilisé par les acteurs dans le cas étudié, pour désigner les éléments se rapportant à la portion d'instruction du parcours scolaire, c'est-à-dire touchant les apprentissages notionnels/disciplinaires.

de l'enseignante, présumant qu'allaient alors rejaillir des éléments de socialisation. Je me suis posé quelques questions. Au-delà de l'instruction disciplinaire, de quelle éducation se préoccupait-elle au juste? Qu'est-ce que les autres acteurs percevaient de ce sur quoi elle travaillait au-delà des seules missions d'instruction? Qu'ai-je observé qui m'apparaissait relever de cette socialisation dont j'avais commencé à me faire une idée à partir de mes balises conceptuelles et sensibilisatrices? C'est ainsi que dans la présente section je tente de répondre à mon premier objectif de recherche, soit *d'explicitier le sens de la compétence sociale tel qu'appréhendée dans le cas étudié.*

### 8.2.1. En toute situation d'interaction sociale en contexte scolaire, et au-delà

D'entrée de jeu, j'avoue avoir eu du mal à bien circonscrire la famille de situations homologue de la compétence sociale telle qu'elle est apparue dans le cas étudié. C'est que ces situations ne sont pas uniquement celles dans lesquelles l'enseignante traitait de la compétence sociale, voire celles qu'elle utilisait pour accompagner ses élèves dans le développement de celle-ci, mais seraient plutôt toutes celles auxquelles il est visé que la compétence sociale en question puisse éventuellement s'appliquer. Si de telles situations potentielles de mobilisation de la compétence ont été évoquées clairement par certains acteurs, une inférence a également été nécessaire pour faire ressortir des discours, et aussi des actions observées, la fameuse famille de situations à laquelle elle pouvait se rapporter.

Il est ressorti que la compétence sociale telle qu'appréhendée dans le cas étudié aurait d'abord trait à toute situation d'interaction, j'y reviens, vécue en contexte scolaire et pouvant affecter l'apprentissage de chacun : « J'interviens... quand le comportement est pas dans notre objectif, qui est d'apprendre. » (Ent4) Cet apprentissage engloberait pour l'enseignante « savoir être, savoir faire et savoir » (Live5). Ce serait l'« apprentissage avec un grand A, déclarait-elle (Ent2.1), dans le sens apprendre sur soi, apprendre avec les autres et apprendre tout court. » Comme cet apprentissage serait

pour elle l'objet et la raison premiers de la réunion des acteurs au sein des murs de l'école – « c'est pourquoi on est là tous ensemble » (Live5) –, la compétence sociale qu'elle viserait à développer chez ses élèves appellerait toujours une mobilisation d'abord en tant qu'apprenant, et s'appliquerait conséquemment d'abord aux situations vécues en contexte scolaire et éducatif. Convenons-en, cela correspond à un potentiel notoire de situations fort variées.

Il ressort néanmoins que cet abord de la compétence sociale à partir du contexte scolaire et de l'apprentissage ne constituerait pas la limite de la famille de situations à laquelle s'intéresserait la compétence sociale ici appréhendée. On pourrait dire, et je m'avance ici sur l'initiative enseignante, que le contexte scolaire se présenterait comme la voie du développement d'une compétence sociale qu'intégrerait en lui l'individu – l'enfant dans ce cas-ci – et qu'il pourrait conséquemment mobiliser dans toute situation d'interaction qu'il vit hors de l'univers scolaire, et qu'il vivra éventuellement aussi dans sa vie d'Homme, de citoyen, d'ami, de conjoint, de travailleur, etc. En ce sens, il serait question d'une compétence traversant les situations, étant plutôt intégrée en chacun et s'intégrant en toute occasion sociale. On voit donc que le champ de mobilisation de la compétence en question apparaît vaste. Mais lorsque l'on parle d'une compétence qui serait sociale, comment pourrait-ce en être autrement? Y a-t-il quelque interaction vécue qui ne soit pas, foncièrement, sociale?

Je m'avance encore un peu sur la conceptualisation à venir de la compétence sociale dont il serait ici question pour dire qu'elle apparaît donc transversale, générique, englobante. Elle ne s'intéresserait pas, par exemple, qu'aux situations d'altercations entre enfants, qu'aux situations risquant d'influer sur le développement de leur identité (estime de soi, confiance, affirmation, etc.) ou encore, qu'aux situations de vécu émotionnel qu'ils peuvent expérimenter. Il me serait ainsi difficile de décrire plus finement la famille de situations homologues de la compétence sociale observée autrement qu'en disant que leur dénominateur commun serait l'interaction. Ainsi,

lorsque l'enseignante parlait de compétence sociale, ou lorsque j'ai trouvé qu'elle intervenait auprès d'élèves relativement à celle-ci, c'était toujours par rapport à une réaction (parole, pensée partagée, geste spontané) ou une interaction (action avec et/ou sur et/ou contre l'autre) d'un élève par rapport à soi-même ou quelqu'un d'autre, ou encore, d'un groupe d'élèves envers une ou plusieurs autres personnes – adultes comme enfants – et ce, en tenant toujours compte du contexte donné. Les interactions prendraient donc forme à la rencontre d'un soi, d'un autrui et d'un contexte.

Ces situations seraient bien sûr les plus flagrantes, desquelles un problème se donne facilement à voir et à saisir (disputes, menaces, insultes, etc.), mais elles seraient également les plus silencieuses ou subtiles, où seuls les corps communiquent, voire une énergie particulière se dégage. Elles pourraient même être des situations de non-dits ou d'interactions vécues de l'intérieur. L'enseignante en disait :

Les réactions les plus flagrantes qu'on a envie d'effacer, c'est les situations où on sent qu'y a une méchanceté, un reproche ou un jugement..., une action posée, une action, ouverte... Mais (silence) y a plein d'autres situations plus passives, et il faut aussi les reconnaître. (Ent1)

Je ne veux cependant pas tout de suite glisser dans la description de l'initiative en soi, en m'avançant trop sur les situations dans lesquelles l'enseignante intervenait sur la compétence sociale. Je m'en tiens à dire, pour l'heure, que théoriquement, toute situation d'interaction survenant à l'école et en classe pourrait interpeler la compétence sociale en question. « Je me positionne à chaque fois que j'ai affaire avec une personne », soulignait l'enseignante (Ent1). Et cette personne à qui j'ai affaire, ce pourrait être un autre, mais ce pourrait aussi être soi-même.

## 8.2.2. Conceptualisation de la compétence sociale en question : explicitation du processus de mobilisation réussie des ressources en situation d'interaction

Alors que je réfléchissais à comment s'articulait et pourrait conséquemment s'écrire la compétence sociale telle que trouvée dans le cas étudié, j'ai eu du mal à penser ce qui, des ressources qu'elle appelait, puis de la mobilisation et de la réussite qui la traduisaient, devait d'abord être énoncé. J'ai conséquemment opté pour une présentation de quatre actions qui sont ressorties comme constitutives du « macro-schème », pour reciter Perrenoud (2011), de ladite compétence. Dans l'exposition de chacune de ces actions que sont percevoir, donner sens, décider et agir, je tente de mettre en exergue à la fois quelles ressources y seraient mobilisées et comment, et ce qui ferait de cette mobilisation de ces ressources en situation une « réussite ».

### 8.2.2.1. Percevoir : prise de conscience et reconnaissance de ce qui se joue dans les situations d'interaction

La compétence sociale à laquelle il est apparu que l'enseignante s'intéressait dans le cas étudié exigerait d'abord et avant tout une prise de conscience du vécu en situation sociale, la capacité d'une certaine distanciation par rapport à ce vécu.

Il serait question déjà de prendre conscience de ses propres réactions et pensées, « face à un conflit ou une situation, de dire “je me suis senti comme ça, ça m'a fait ça” » (C1), « d'être capable de le ressentir [son sentiment] » (C4). L'extrait suivant, dans lequel l'enseignante discutait du niveau d'énergie et de disponibilité que l'on peut avoir lors d'une interaction avec une autre personne, illustre bien à mon sens cette prise de conscience de son propre état :

*Moi*, je dois le savoir si [mon énergie] est vide. Si je suis sur ma frustration, ma colère, si (en *crescendo*) « il m'énerve! il m'énerve! il m'énerve! » et je sens que ça monte, j'ai chaud (reprend son air comme si elle en



manquait), je sens que mes poings se ferment et cetera. Là je sais que [mon énergie] est vide. Y a rien là, on arrête tout. (Ent1)

Il s'agirait également de prendre acte de ses propres faits et gestes. Faisant un retour avec les élèves sur une journée avec une remplaçante, l'enseignante demandait à ceux qui avaient « poussé les limites » de se manifester. S'adressant à Rémi qui n'avait pas levé la main parce qu'il disait ne plus s'en rappeler, elle évoquait cette prise de conscience :

Si y a rien qui te vient en tête..., lève pas ta main..., c'est que t'en n'as pas conscience quand tu le fais... En fait Rémi, ça veut dire que c'est pas le même travail que je dois faire avec toi qu'avec Damien, qui a été le premier à lever la main... Il répète toujours les mêmes erreurs; par contre, il en a conscience. (Live7)

Elle concluait cette intervention en soulignant ce qui m'est apparu comme une certaine réussite de cette prise de conscience, c'est-à-dire le fait de « juste savoir où on en est ».

Il s'agirait aussi de prendre conscience de l'autre, de ses réactions. L'enseignante poursuivait relativement à cette conscience de la disponibilité de chacun dans une situation donnée : « Pouvoir voir : “Ok là, ouh non, c'est pas la peine que j'essaie de lui expliquer pourquoi je suis en chicane avec lui, parce que [son énergie] est vide.” » (Ent1) Puis, ce serait de prendre conscience de la nature du contexte dans lequel on évolue, avec ses charges symboliques – idéologies, règles, non-dits, référents, normes, etc. – de même que ses dynamiques relationnelles. Par exemple, échangeant avec les élèves sur les régimes politiques (Live9-10), elle les avait amenés à réaliser que la classe s'apparentait alors davantage à une dictature. Une autre fois, alors que les élèves réagissaient au passage du concierge, elle mettait en lumière l'interdépendance des acteurs au sein de l'école : « Crois-moi, tu enlèves qu'une de ces personnes [personnel de soutien dans l'école], tu vas le réaliser, ok? » (Live3-4) Puis, elle ajoutait : « Nous on va t'aider à en prendre conscience, mais si t'en as déjà un peu conscience, oublie pas : un geste, un regard. »

« Un geste, un regard », c'est-à-dire prendre acte que ses réactions et ses gestes ont des impacts; « Prends conscience de ce que tu dis, et de l'impact que ça a », insistait-elle (Ent1). La compétence sociale en question impliquerait en effet de prendre aussi conscience des conséquences de ses réactions, pensées, gestes et paroles sur les autres. Lors d'un moment d'enseignement, une élève tentait de répondre à une question posée et d'autres élèves rigolaient. S'adressant à l'un d'eux, l'enseignante avait ainsi dit : « Ok, là t'as pas compris l'impact de tes rires sur [elle]!?, puis avait fait remarquer comment celle-ci pouvait croire que les autres riaient d'elle. « Tu peux pas [la] laisser partir avec l'idée qu'on riait d'elle », avait-elle conclu (Ns5).

Il serait aussi question de l'impact que l'on peut avoir sur les situations : « L'enfant, ... il faut qu'il prenne conscience du malaise qu'il peut créer, même si son intention à la base c'était rien. » (Ent4) Comme lors d'une bataille survenue entre deux enfants, où l'enseignante (voir Ent3) était intervenue auprès des témoins présents pour leur faire prendre conscience qu'ils avaient amplifié la situation en tapant des mains et en criant les noms des protagonistes. Cette première prise de conscience des conséquences des réactions de chacun dans une situation d'interaction serait déjà pour l'enseignante le début du développement d'un individu socialement compétent : « Que deux enfants... prennent conscience que : "Ah, oui, mais moi, j'ai suscité ça chez l'autre et lui, il a suscité ça chez moi", c'est déjà énorme. » (Ent1) Puisqu'avec cette prise de conscience viendrait en effet également une forme de reconnaissance de soi dans l'interaction, dans le sens d'affirmation franche de ce qu'on s'avoue et avoue avoir bel et bien fait, dit, senti, etc., et ce, même quand cela nous apparaît être une « erreur » ou une « mauvaise » réaction. Le terme émique « assumer » est ici fortement ressorti du discours des acteurs – « devenir quelqu'un qui, spontanément, assume la vérité, assume le poids des décisions qu'il prend » (C2) –, de même que responsabilité – « responsabilité (ton affirmatif) pour moi, ce serait le mot-clé qui devrait être mis en avant » (Ent1). Un élève relatait ainsi son vécu de l'approche de l'enseignante : « Elle nous disait : "Quand tu règles un problème, b'en dis pas : "C'est à cause de" blablabla. T'sais, c'est : "Moi

j'ai fait" blablabla, p'is comme, assume-toi complètement." » (É7) Cette reconnaissance de ses propres réactions et actions, le fait de les assumer, serait l'un des éléments concourant à une forme de réussite de la compétence sociale en action. C'est-à-dire que l'enfant se développant socialement en viendrait à être de plus en plus authentique et honnête dans sa prise de conscience, et dans l'énonciation de celle-ci et ce, tant envers lui-même qu'envers les autres.

À titre d'illustration, questionnée sur le rôle de l'élève au sein de l'initiative de l'enseignante, une collègue relevait que ce serait d'abord d'« être capable... de se dévoiler, de ne pas se fermer » et relatait en contre-exemple l'attitude d'un élève qui lui paraissait peiner à ce niveau : « B'en il est extrêmement fermé..., il s'implique pas dans les conversations. J'ai pas l'impression qu'il dit ce qu'il est, ou ce qu'il sent... Il me dit ce qu'il pense qu'on veut entendre. Mais ça faut pas. » (C1) L'enfant développant sa compétence sociale reconnaîtrait au contraire de plus en plus ses réactions, ses pensées, ses paroles et ses gestes à partir de son propre vécu et plus avant, il ne s'en cacherait pas, les assumerait. L'enseignante exposait cette reconnaissance dans une situation d'interaction hypothétique :

[Un premier élève] va dire : « Je me suis senti en colère, parce qu'il m'a donné un coup. »... L'autre, il va verbaliser : « Moi, je me suis senti frustré, parce que ça fait trois fois qu'il me prend mon ballon, alors, j'ai donné un coup. » Donc là,... tout le monde a parlé, n'a pas remis ça sur le dos de l'autre, a assumé. (Ent1)

Il y aurait d'ailleurs une forme d'acceptation de qui l'on est, dénuée de jugement non pas sur les actions que l'on peut poser, mais sur l'individu. Je me notais ainsi, après un échange avec l'enseignante sur cette question du jugement : « On juge une situation, mais pas une personne. » (Ns2) Plus tard en entretien, elle précisait encore : « C'est vraiment la situation... : "Moi, dans cette situation, j'ai pas été franchement à mon affaire, p'is je l'assume, je l'admets." P'is c'est correct! » (Ent4) Incidemment, celui qui

reconnaît et prend acte de soi dans une situation « accepterait qui il est » et cesserait aussi de se sentir jugé » (C1).

Petit à petit, l'enfant socialement compétent saurait ainsi rester fidèle à lui-même, assumant de plus en plus ses réactions, pensées, gestes et paroles, mais éventuellement, également leurs conséquences. Il serait en effet question de se responsabiliser aussi de ce dont on a pris conscience qu'on a pu déclencher chez l'autre. « Tu prends conscience que : "Ok, je suscite cette réaction chez l'autre, peut-être qu'il faut que j'adapte aussi moi, mon comportement" », poursuivait l'enseignante (Ent1) quant à la situation hypothétique évoquée plus haut, « donc, la responsabilité, elle est dans les deux côtés. » Enfin, dans cette idée de prise de conscience, si cette reconnaissance et cette acceptation ont soi pour objet, elles auraient aussi l'autre, comme le met en évidence, il me semble, cet extrait : « Mais je dois accepter que t'es comme ça... Les personnes ont le droit d'être comme elles sont, p'is toi tu dois t'adapter aussi souvent à comment elles sont. » (C1)

Les deux derniers extraits soulèvent l'idée d'adaptation, qui sera davantage élaborée plus loin. Retenons pour l'heure que la compétence sociale en question impliquerait de « d'abord avoir conscience de ce qu'on dit et fait, puis ensuite de le nommer et l'assumer » (Ns9). On le verra, l'enseignante travaillerait conséquemment à aider ses élèves à sortir de leurs automatismes et à développer leur capacité à justement prendre conscience de l'existence d'abord des éléments en jeu dans toute situation d'interaction, puis de la nature et des conséquences de ces mêmes éléments au sein de situations données. Au-delà, elle tenterait de les amener à assumer, à accepter ces éléments, et à éventuellement mieux les comprendre et les connaître, j'y viens.

### 8.2.2.2. Donner sens : analyse et compréhension de ce qui se joue dans les situations d'interaction

La compétence sociale telle qu'apparaissant dans le cas étudié impliquerait aussi d'analyser et de comprendre les tenants et aboutissants des situations d'interaction, dans une sorte d'activité réflexive permettant d'édifier graduellement un bagage de connaissances à partir duquel aborder les situations sociales que l'on traverse.

Ainsi, à partir de la prise de conscience d'une situation, quelqu'un de compétent socialement serait celui en mesure de prendre encore un pas de recul supplémentaire, d'analyser cette situation et de mieux comprendre ce qui est en train de s'y vivre, et/ou encore, *a posteriori*, ce qui y a été vécu. La réflexion s'est en effet révélée centrale dans la compétence sociale en question. L'une des valeurs que l'enseignante partageait ouvertement avec élèves et parents en tant qu'élément structurant de la vie en classe était d'ailleurs l'exigence; académique bien sûr, mais aussi et surtout de réflexion. Dans un exposé aux parents, son collègue et elle la présentaient en tant que « posture réflexive de l'apprenant » (Artef35). Était ainsi précisé : « Alors, effectivement, on met les élèves, sans arrêt, constamment, à chaque moment de la journée, dans une posture où ils doivent réfléchir à leurs actes. » (Live5)

Ainsi, pour l'enseignante, « si l'[enfant] est frustré, il faut... qu'il comprenne... qu'il sache pourquoi il est frustré, pourquoi ça [une situation donnée] suscite ça en lui. » (Ent1) Dans telle situation, pourquoi telle réaction, telle émotion, telle parole, tel geste, etc. de ma part? « Oui, je dois réfléchir à mon attitude, avançait-elle encore (Ent4), je dois essayer de voir : "Ok, pourquoi j'ai fait ça?" » Par exemple, cet extrait dans lequel elle amenait un élève à analyser les raisons derrière le choix de son comportement, alors qu'il déviait délibérément d'une règle instituée et de ses propres valeurs : « En mettant la casquette, en sachant que c'est impoli, et en la gardant en rentrant, c'était quoi ton intention? Pourquoi as-tu fait ça alors que, foncièrement, dans tes valeurs, c'était impoli de faire ça? Réfléchis à ça. » (Live1)

Donner sens serait tenter de se comprendre dans une situation donnée, mais ce serait aussi chercher à comprendre ses fonctionnements plus généraux en situation d'interaction, que ce soit avec les autres ou même, avec soi-même. Pour l'enseignante, il serait essentiel pour l'individu de saisir ses propres processus internes, puisque ceux-ci auraient un impact sur soi-même, sur son apprentissage, sur son développement :

Ça a un impact... Plusieurs fois, quand tu es face à une situation de mathématiques, tu sens que t'es nul... Là quand tu dis : « Je comprends rien », t'arrêtes ton cerveau... Tu lui dis : « Ah non, mais arrête... abandonne. » Pourquoi as-tu une attitude d'abandon?... Tout ça il faut le travailler sur l'apprenant! (Ent1)

Il s'agirait également de mieux comprendre l'autre et la situation dans le contexte propre à celle-ci, de donner sens en somme aux tenants et aboutissants des situations vécues. Le moment qui suit illustre selon moi cette étape d'analyse et de compréhension d'une situation d'interaction, cette « capacité de lecture du contexte » aurait spécifié un collègue (C2). Il est survenu le premier jour de classe, alors qu'une élève manifestait devant l'ensemble des 6<sup>e</sup> année sa joie d'apprendre qu'une autre élève serait dans son groupe. L'enseignante était intervenue :

Là, tu fais : « Ah *yes!* ». Qu'est-ce que ça peut avoir comme impact sur les autres? (L'élève répond, c'est inaudible) Ouais, merci. T'sais, moi je vais mettre mon nom, p'is tu vas pas dire « *yes!* ». Ah là je me sens mal. Alors que je pensais que tu allais être super contente... est-ce que tu comprends? Est-ce que vous comprenez? (Acquiescements) Donc quand c'est quelque chose, par exemple, t'aurais joué [et gagné à quelque chose], mais quand c'est quelque chose de très personnel, fais attention à une remarque qui peut être mal interprétée. Moi ça peut me blesser si tu fais ça au moment où je vais mettre mon nom. C'est bon?! (Live3-4)

Dans cet extrait, l'élève en question (et les autres du même coup) a été amenée à se questionner sur sa réaction, et la place et la pertinence de celle-ci, dans le contexte d'interaction dans lequel elle était et au regard des autres avec qui elle se trouvait. La compétence sociale appréhendée dans le cas étudié impliquerait donc d'analyser les

situations afin de mieux comprendre ce qui y est en jeu, puis d'apprendre de ces diverses expériences réfléchies. Il ressort des données collectées que l'« erreur » (des expériences vécues) peut devenir une source de cette compréhension. Un collègue expliquait : « L'élève va être amené... à apprendre à s'en servir [de l'erreur]... pour comprendre qui [il] est, comprendre qui l'autre est. » (Live5)

Cette compréhension graduelle de laquelle découleraient des apprentissages graduels m'amène à parler d'une ressource centrale de la compétence sociale telle que perçue dans l'initiative de l'enseignante. C'est la connaissance, celle des choses que l'on viendrait à savoir, grâce à cette expérience des nombreuses situations vécues, à partir desquelles il y aurait prise de conscience, reconnaissance et réflexion. Ce serait notamment la connaissance de soi. Pour l'enseignante, « il faut savoir qui on est, en tant qu'apprenant » (Ent1), c'est-à-dire dans quels contextes et de quelles manières on apprendrait « le mieux », mais aussi le « défi » ou la « faiblesse » qu'on aurait « à relever » dans un groupe donné (Ent4). Se connaître en tant qu'apprenant et plus largement en tant qu'interactant serait pour elle, et comme déjà évoqué, des « clés » pour l'individu (Ent2.1). Toujours dans sa nature dialectique, cette connaissance tout à la fois constituerait les racines mêmes de la compétence sociale, et émergerait d'elle : « Je parle surtout de l'intelligence émotionnelle-relationnelle parce que, b'en c'est là où on se connaît le moins et c'est ça qui va être les bases pour mieux se connaître, pour mieux se définir, et surtout, pour mieux interagir avec l'autre. » (Ent1) Partant, en mettant en œuvre sa compétence sociale, on apprendrait à se connaître mieux, et cette meilleure connaissance de soi serait par la suite mobilisée pour mieux interagir.

Par ailleurs, dans le déploiement de la compétence sociale en question, chacun apprendrait non seulement sur lui, mais aussi sur l'autre : « Moi ça m'a permis d'en savoir plus sur moi, p'is d'en savoir plus sur les autres », relatait un élève (É15) de son expérience dans la classe de l'enseignante. « Je sais qui je suis, je sais qui ils sont, en

tant qu'apprenants », résumait cette dernière (Ent1), exigeant d'elle ce qu'elle tentait d'amener ses élèves à réaliser.

L'activité de donner sens au vécu apporterait ainsi la connaissance de soi, celle de l'autre, et aussi éventuellement, des contextes, c'est-à-dire des particularités propres à des situations d'interaction appelant la compétence sociale. Je le rappelle, pour l'enseignante, le contexte premier de la mobilisation de cette compétence sociale abordée avec ses élèves était celui de l'école. Un élève compétent socialement développerait incidemment progressivement sa connaissance d'éléments du contexte scolaire influant possiblement sur les situations qu'il y vit. Par exemple, il y aurait les interdits de la société, dans laquelle s'imbriquent l'école et la classe : « Dans le code civil, si par exemple... je frappe Jonathan; ok, y a des poursuites judiciaires. Et à l'école, c'est pareil », avait-elle (Ent3) expliqué aux élèves à la suite d'une bagarre; « Quand tu fais ça,... c'est un interdit dans la société, c'est un interdit dans l'école, c'est un interdit dans la classe », disait-elle (Ent4) encore rappeler aux élèves lorsqu'il y avait « une confrontation un peu intense ». Il pourrait autrement s'agir de la connaissance des règles en vigueur dans l'établissement scolaire même : « C'est mon choix d'enseigner dans cette école, donc, je dois me soumettre à ses règles. (ton rieur) Vous avez pas tant le choix de choisir cette école ou pas... mais vous avez pas le choix [de respecter les règles]! » relatait-elle avoir expliqué à l'un de ses groupes (Ent1). Ce serait encore d'être sensible à des normes plus implicites qui seraient propres à l'activité scolaire. Elle affirmait par exemple (Ent2.1) les amener à avoir une compréhension du fait que le cadre scolaire « est différent du cadre de la maison ou de leur chambre », en les faisant réfléchir sur pourquoi il n'était pas pertinent de « niaiser toute la journée en classe quand le prof est pas là ». Ce serait enfin notamment d'avoir une vision plus large des dynamiques symboliques et interactionnelles en place. Je pense à cet échange que l'enseignante et ses élèves avaient eu sur les régimes politiques. J'avais écrit de cette discussion (voir notes dans Live 9-10) qu'elle m'apparaissait pouvoir aider les « enfants à comprendre les modes de fonctionnement de [la société], et de prendre



conscience de leur propre rapport au pouvoir et à l'autorité, à leurs devoirs, droits et responsabilités, etc. au sein du groupe-classe et plus largement, de l'école ».

En tant que ressource de la compétence sociale dont il serait question dans le cas étudié, la connaissance de soi, de l'autre, puis du contexte, se trouverait donc à être un bagage de référents auxquels faire appel en situation d'interaction. Dans le cas qui nous occupe, cette connaissance ressort comme des savoirs d'expérience. Elle serait à la fois une ressource mobilisée par la compétence sociale en question, mais également le produit du déploiement de celle-ci. Cette dite compétence impliquerait donc tout à la fois de mobiliser et de faire croître cette connaissance, par une réflexion amenant plus de compréhension et de sens, dans et à partir des situations vécues. Partant, l'individu socialement compétent serait celui qui a et qui continue de se forger une connaissance sans cesse renouvelée de lui-même, des autres et des contextes en situation d'interaction.

### **8.2.2.3. Décider : prise en compte de ce qui se joue dans les situations d'interaction et élaboration de réponses adaptées**

Si une mobilisation de la compétence sociale, telle qu'apparue abordée par l'enseignante, appellerait une analyse des situations à partir de (et menant à) une certaine forme de connaissance, il est ressorti que cette réflexion devrait aussi déboucher sur un choix, puis éventuellement une action, j'y viendrai. « Ce que je tolère pas, c'est lorsqu'ils font pas de choix », partageait l'enseignante (Ent4). Un parent expliquait à mon sens ce qu'elle entendait par là : « Les décisions que dans le fond tu prends pas : parce que la vie t'amène là, tu suis. Mais elle c'est comme : “Non. Prends la décision de prendre ce chemin-là.” » (P3)

« Prendre une décision éclairée » (Ns1) en situation d'interaction constituerait donc une autre étape du processus de mobilisation de la compétence sociale en question. « Éclairée, ça veut dire que t'as une intention derrière », expliquait l'enseignante à ses

élèves (Live9-10). Autrement dit, il s'agirait de faire des « choix réfléchis » (P3). Parlant de l'approche et des exigences perçues de l'enseignante, une élève (É2) disait sentir qu'elle pouvait prendre davantage de décisions concernant par exemple le fonctionnement et l'horaire de la classe, mais qu'en contrepartie, l'enseignante voulait qu'elle fasse « comme, le meilleur choix ». De ce que j'ai décelé des données amassées, ces « choix réfléchis » ou ce « meilleur choix » seraient ceux aiguillés par la prise en compte de ces éléments déjà nommés en tant que constituants des situations d'interaction : soi, l'autre, le contexte. Est ressortie l'idée que ces décisions soient « adaptées » à ces éléments, adaptation juste qui renverrait de fait à une certaine réussite de la mobilisation de la compétence sociale en question.

Un élève socialement compétent serait donc celui qui déjà arriverait à prendre une décision adaptée à lui-même. L'enseignante se montrait catégorique sur ce point, on ne saurait faire un choix juste si l'on s'extrait de l'équation, et la décision de l'action à poser devrait conséquemment toujours venir de la personne elle-même – « chacun trouve ses solutions » (Ent1) –, ou du moins être entérinée par elle. Elle expliquait ainsi que lorsqu'une situation vécue par un élève était discutée en groupe, personne n'imposait ce qui devait être fait – « On lui dit pas :... “Tu devrais aller t'excuser, tu devrais aller le dire à un adulte”, non non! » – et spécifiait que l'élève était plutôt invité à voir, parmi les solutions proposées, celle qui lui convenait, ou encore de partager, « avec le recul, comment il pensait qu'il aurait pu réagir » (Ent1). C'est donc partant de son point de vue, de sa connaissance de lui-même, que l'individu prendrait ses décisions. « Il faut savoir comme où on se situe, expliquait une élève (É9), et à partir de ça, b'en travailler sur ce qu'on a le plus besoin de travailler. »

Et d'ailleurs, mieux l'individu se connaîtrait, plus il serait en mesure de décider dans son meilleur intérêt, le plus près possible de ce qui l'habite profondément; il se montrerait fidèle envers lui-même et les décisions prises deviendraient de plus en plus honnêtes par rapport à ce qu'il souhaite, voit, conçoit d'une situation/relation donnée.

Un collègue (C2) affirmait ainsi que des élèves socialement compétents seraient « capables d'avoir une réflexion réelle..., avec tout leur tempérament de qui ils sont, sur un point de vue ou sur... une tâche à réaliser ». À titre d'exemple, l'enseignante évoquait une élève qui, partant de sa connaissance de ses dynamiques internes, avait développé une stratégie bien à elle lorsqu'elle se sentait attaquée par une remarque : « Une enfant a appelé ça sa bulle... Parce qu'elle sait qu'elle... va tout de suite se mettre en dominée, elle nous le dit : “Ah je mets ma bulle”, et elle reçoit pas [la remarque de l'autre]. » (Ent1)

En outre, l'individu compétent en situation d'interaction nourrirait une intention « autre que [s]on plaisir personnel », il ne s'arrêterait pas à sa seule satisfaction (voir Live9-10). Sa décision engagerait également sa responsabilité, d'autant qu'il aurait pris conscience de certains éléments de la situation d'interaction ou encore, qu'il en connaîtrait et reconnaîtrait plusieurs paramètres. J'ai noté par exemple cette courte intervention de l'enseignante pistant les élèves alors qu'ils s'installaient pour un travail (en équipe ou seuls, au choix) : « Elle pose aussi la pertinence de se placer en groupe au regard de la connaissance de soi : “Pollue pas le groupe...si tu sais que tu vas pas prendre le groupe, va pas en groupe.” » (Ns6) Autrement dit, sachant que leurs gestes ont un impact, les individus devraient mettre cette responsabilité dans la balance de leurs décisions. « Le geste que j'ai posé, est-ce que je vais le répéter? explicitait l'enseignante (Ent1), parce que si tu décides de le répéter,... c'est ta responsabilité qui va être exposée. »

En situation d'interaction, l'individu socialement compétent se mettrait alors lui de même que ses responsabilités dans l'équation de ses décisions. De surcroît, il prendrait en compte l'autre avec lequel il interagit, à partir notamment de la connaissance qu'il en a et de ce qu'il perçoit de lui au cours d'une interaction donnée. Une collègue expliquait : « Tu le sais qu'il est comme ça lui. Ça veut pas dire que c'est correct et tout, mais tu dois t'adapter, p'is pas juste lui. » (C1) L'enseignante relatait à ce compte

la réaction qu'elle et les autres élèves pouvaient avoir lorsque l'enfant présentée plus haut leur signalait mettre sa bulle de protection : « Ça veut dire que nous, c'est pas la peine d'interagir avec elle encore, notre mode est trop violent pour elle. Donc, il faut qu'on réadapte, qu'on réajuste. » (Ent1)

Si cet autre à prendre en compte est souvent l'individu avec lequel on interagit, il peut s'agir aussi d'un autrui plus vaste. Ainsi, la compétence sociale qui m'a semblée être l'objet de l'initiative de l'enseignante observée serait aussi orientée vers plus de cohésion sociale aurait dit Abbet (2016) – une élève (É15) parlait de « cohésion de groupe » –, ou vers le bon fonctionnement de la « communauté d'apprenants », pour utiliser l'expression fréquemment employée par l'enseignante. Le rapport à la dynamique de groupe s'est de fait avéré d'une grande importance dans la compétence sociale qu'aurait visée l'enseignante. Dans trois présentations de son approche à des parents, réparties sur plus de cinq ans, celle-ci mettait successivement de l'avant « le partage de savoir/l'entraide » (Artef0), le « partage des expertises » et l'incarnation de la collaboration (Artef35), ainsi que la « collaboration authentique » (Artef58). Dans les faits, cette valeur de collaboration se traduirait pour les élèves par la prise en compte de la dynamique entière du groupe dans leurs décisions, tout à la fois la contribution qu'ils pourraient y apporter et ce qu'ils pourraient en retirer. Lors du terrain principal, cette valeur de collaboration, couplée à celle sommant chacun d'« être concerné.e » (Artef29), témoignait selon moi d'une orientation de la compétence sociale vers un vivre-ensemble élargi.

Un individu socialement compétent, dans le cas qui nous occupe, réaliserait donc ses choix dans l'optique de ce meilleur vivre-ensemble. Voici deux extraits dans lesquels la décision du geste à poser se verrait ainsi tournée vers ce bon fonctionnement de tout le groupe. Dans le premier, l'enseignante et son collègue exposaient aux élèves l'idée d'être concerné à partir d'une situation fictive où l'adulte ne se montrerait pas intéressé

par un enfant demandant de l'aide sur la cour de récréation pour régler un conflit.  
L'enseignante éclairait :

Ça se peut qu'y ait des jours où je fasse ça... Par contre, on va tous travailler ensemble, pour aller dans ce sens-là [être concerné.e]... Je compte sur, [collègue] qui va être garant à ce moment-là,... il va me recentrer... (Collègue dit: « Ou c'est [élève] qui va nous le dire...») Exactement. Est-ce que tu comprends la dynamique? (Live2)

Dans le second, l'enseignante échangeait avec les élèves à savoir s'ils (et qui) envisageaient être en mesure de rester centrés ou non sur l'apprentissage lors d'un cours d'art qui allait avoir lieu sous peu dans un contexte inhabituel. Elle déclarait :

Si tu n'es pas capable, ou tu penses que tu vas pas être capable, ou tu penses que tu peux pas t'aider de quelqu'un pour être capable, tu dois faire le choix de ne pas y aller... Parfois c'est... de s'exclure pour permettre au groupe de continuer d'avancer. (Live6)

Déployer la compétence sociale telle qu'appréhendée dans le cas étudié, ce serait donc choisir ses actions dans le but que s'élève aussi tout le collectif. Une collègue joignait bien il me semble ces pôles individuel et collectif qu'elle trouvait présents dans l'approche de l'enseignante : « C'est comme si on est, chacun des individus, mais on est aussi un groupe, p'is en groupe on est une force. » (C4) Le principe sous-jacent serait de fait d'aller vers plus de lien, de reliance dirait Morin (2012), plutôt que vers plus d'opposition, ou à tout le moins d'individualisme. En entretien, l'enseignante paraissait claire sur ce dessein communautaire : « Enseigner, c'est *coacher* un groupe d'élèves – presque que comme une équipe sportive – pour les amener... à la réussite de l'équipe, et non pas d'un enfant. » (Ent1) Elle exposait semblablement aux parents : « L'idée, c'est de casser un peu cette individualisation, et de créer plutôt un groupe : je me sens concerné par moi, mes apprentissages, mais aussi par rapport à la dynamique de la classe. » (Live5)

Ainsi, la personne compétente socialement prendrait des décisions dépassant ses seuls intérêts. Parlant de démocratie avec ses élèves (Live9-10), elle déclarait que dans ce type de gouvernement, « ma liberté s'arrête où la liberté de l'autre commence » et les décisions se prennent par conséquent « en fonction du groupe, de ma communauté, de la société dans laquelle je vis ». Dans cette optique, les choix ne seraient pas non plus réalisés dans une logique compétitive, où l'un souhaiterait mettre de l'avant un comportement ou une expertise dans le but de se valoriser par rapport à l'autre, mais plutôt dans une logique collaborative et contributive, où chacun finirait par y trouver son compte. Parlant d'une élève, l'enseignante mettait cette idée en lumière : « Qu'elle ait plus ce besoin de juste être mise en avant, mais qu'elle utilise sa force qu'elle a... pour mettre son groupe en avant, ce qui va la mettre aussi de toute façon en avant. » (Ent4) J'avais aussi noté à un autre moment l'intervention suivante :

Enseignante place aussi la collaboration : « Qui était à son affaire? » (quelques élèves disent qu'ils l'étaient); « B'en sois pas juste à ton affaire pour te faire valoir. "Regarde moi, je suis bon, je suis à mon affaire." Non! Va dans la collaboration. C'est pas une compétition! »; Elle précise sauf si en audition ou sur un terrain sportif, sinon → collaboration. (Ns3)

Comme la fin du dernier extrait le laisse entrevoir, la prise de décision dans le processus de mobilisation de la compétence sociale en question serait aussi réalisée en considérant le contexte dans lequel la situation d'interaction a lieu. Commentant l'approche, un parent (P1) expliquait comment parfois un certain comportement approprié à la maison pouvait ne plus l'être en d'autres moments, « parce que le contexte est plus pareil ». Ce serait également ce qu'expliquait l'enseignante dans l'extrait suivant :

Mais y a des enfants qui disent : « Mais oui, mais Enseignante, j'ai juste soufflé là! »; « Mais oui mais c'est pas le fait de souffler – encore une fois si tu souffles, on pourrait tous partir d'un fou rire –, ça dépend du contexte! » Donc c'est pas l'acte de souffler, c'est souffler dans ce contexte,

qu'ils doivent comprendre, qui est vraiment négatif. « Je te reproche pas de souffler, je te reproche de souffler à ce moment-là. » (Ent4)

Il a de fait paru essentiel pour elle que les élèves prennent en compte le contexte dans lequel ils sont appelés à agir lorsqu'ils déterminent les actions à prendre.

Décider, ce serait donc réfléchir – « Dans la tête, il faut penser comme qu'est-ce que je suis supposée faire », imageait une élève (É9) – et prendre en compte au mieux les paramètres d'une situation vécue en vue d'une action adaptée. « Ils se demandent ce qu'ils veulent faire, pourquoi ils veulent faire, comment ils vont le faire, qu'est-ce qu'ils peuvent faire », rapportait une collègue (C4) des élèves de l'enseignante. Puisqu'une fois une décision statuée, il resterait à l'actualiser; j'y arrive.

#### **8.2.2.4. Agir : mise en œuvre des réponses adaptées en situation d'interaction**

La compétence sociale telle qu'appréhendée dans le cas étudié passerait enfin par une forme d'engagement et d'effort de l'individu dans l'énaction<sup>58</sup> consciente, assumée, réfléchie et choisie de l'issue des étapes précédemment décrites du processus de mobilisation.

L'initiative de l'enseignante viserait alors à « rendre l'élève actif et impliqué » (Artef0), à « être concerné » comme il a déjà été relevé, un engagement qui se manifesterait dans l'action. Autrement dit, il ne suffirait pas de simplement prendre conscience, reconnaître, comprendre et faire des choix, encore faudrait-il ensuite agir plutôt que de rester à l'état initial. « Au bout d'un moment... quand t'as pris conscience, tu sais qu'il faut poser des actes », tentait de faire réaliser l'enseignante aux élèves (Live9-10). Tout comme pour la prise de décision, cette prise d'action ne pourrait venir que de chacun – avec l'aide d'autres peut-être, mais jamais néanmoins sans le concours de la personne

---

<sup>58</sup> Par énonciation est entendue l'idée d'une cognition incarnée, c'est-à-dire de l'individu qui transforme en action, d'une manière qui lui est propre, le résultat de son processus intériorisé sur et durant l'interaction qu'il a avec l'environnement dans lequel il évolue (voir Le Blanc, 2004).

elle-même. « Personne d'autre que toi ne peut changer à ta place », avais-je répertorié des propos de l'enseignante à ses élèves (Ns9).

L'individu socialement compétent prendrait donc action concrètement à travers les situations d'interaction qu'il vit; il se mobiliserait dans une forme d'engagement l'amenant à dépasser le lieu, ou plutôt l'état, où il a l'habitude d'exister. Par exemple, lors d'un échange informel, l'enseignante m'expliquait qu'elle devait rédiger des lettres décrivant le profil de certains élèves en vue de leur admission prochaine au secondaire. Elle me partageait ce qu'elle comptait faire avec ceux qui ne lui paraissaient pas engagés dans leur parcours scolaire :

Je vais leur montrer ce que, pour l'instant, je remplirais... : « Voici ce que je te mets... et pourquoi; parce que c'est ça que tu me montres. Par contre, moi je sais [elle réfère à une année antérieure où elle les a également eus comme élèves] où tu peux aller... Mais là, il va falloir que tu me montres un signe que tu te prends en main, que tu prends tes responsabilités. » (Ns7)

Agir impliquerait donc en quelque sorte de transformer certaines de ses actions moins adaptées à des situations données, notamment de ne plus répéter une erreur, surtout lorsqu'elle a déjà été verbalisée ou explicitée (voir Ent4). Commentant l'importance d'apprendre de ses erreurs, un parent nuancait : « En même temps, faut pas qu'ils répètent l'erreur vingt fois là! » (P1); alors que l'enseignante soutenait : « Si ça marche pas, c'est qu'il faut que tu changes. » (Live7) À titre d'illustration, le moment suivant dans lequel elle invitait un élève à cesser de seulement s'excuser de répéter une erreur, mais aussi de s'efforcer de la corriger :

[À la suite de son action inappropriée, l'élève répond qu'il n'y a pas pensé] Peut-être, mais tu les cumules là, ça fait trois semaines que tu me réponds que tu y a pas pensé. Quand est-ce que ça va arrêter? Y a que toi qui connais la réponse, mais au bout d'un moment, il faut que ça arrête. (Ns7)



Cet agir engagé, propre à la compétence sociale en question, sous-tendrait aussi de prendre l'initiative de ses actes sans attendre de se voir donner des indications, ou une approbation. Une fois trouvé ce qui est à faire, « tu le fais, intimait l'enseignante à ses élèves (Ent4), t'attends pas que je te le dise. » Un parent (P1) soulignait ainsi sentir qu'elle cherchait à amener les enfants à « prendre charge », et affirmait que « quand faut faire quelque chose, faut pas toujours attendre que la personne vienne vers toi [ou...] parce que c'est la routine, faut réagir. » Plusieurs des élèves interrogés relevaient également cette importance de prendre l'initiative de leurs actes, de ne « comme, pas attendre le prof » (É1). Ils exprimaient leur impression que l'enseignante voulait qu'ils « se responsabilise[nt], genre, beaucoup plus », leur exigeant justement de trouver ce qu'ils devaient faire (É7).

La seule action ne suffirait donc pas si, encore une fois, elle n'était qu'une réponse machinale à une situation donnée. Il y aurait dans l'énaction de l'individu socialement compétent, tel que relevé dans le cas étudié, l'idée plutôt de prendre un risque, c'est-à-dire de tenter une réponse propre à soi, de se commettre lorsque pertinent par une transformation de sa réponse habituelle en une réponse la plus authentique possible; j'y reviens sous peu. Agir, ce serait oser. L'enseignante exploitait en effet des citations qui invitaient à risquer une réponse, une action ou une idée, dont celle-ci à laquelle son collègue et elle avaient eu recours dans leur présentation aux parents : « Le plus gros échec est de ne pas avoir le courage d'oser » (Artef35). À plusieurs reprises, j'ai été témoin de moments où l'enseignante incitait les élèves à réagir aux questions posées et ce, même s'ils étaient incertains de leurs réponses. Par exemple : « Enseignante pose une question; Clara lève la main : “B'en, je suis pas sûre là”; Enseignante : “Aah! On s'en fout!”; Clara : “Ok.” et elle donne son idée. » (Ns5) L'enseignante avait aussi fait réaliser des affiches aux élèves, dont deux énonçaient : « Ne demande pas toujours ton chemin à quelqu'un qui le connaît, car tu ne pourras jamais t'égarer », et « Apprendre commence à la fin de ta zone de confort » (Artef36). « Une zone où ils ne seraient pas venus tout seuls », constatait un parent (P3), qui exposait du même souffle qu'il lui

semblait que l'enseignante amenait les enfants à explorer des avenues autres que celles sur lesquelles « leur stéréotype », soit l'image qu'ils avaient d'eux, les dirigeait habituellement.

Enfin, la mise en œuvre de la décision chez quelqu'un de socialement compétent se ferait fidèlement au processus interne qui l'a précédée : si la prise de conscience, la reconnaissance, la connaissance puis la prise de décision devraient être les plus authentiques possibles, il en irait de même pour l'action qui en découle. Un élève comprenait ainsi l'approche de l'enseignante : « Ce qu'elle veut dire par là, c'est genre sois toi-même... essaie pas de changer comparé aux autres, essaie pas de, "ah je vais être parfait" » (É4); « un authentique, c'est comme le vrai livre, c'est pas la copie du livre », avait-il aussi suggéré lors d'un moment d'enseignement (Live2). « C'est ce qu'on demande aux enfants, c'est-à-dire, sois toi-même », déclarait quant à elle l'enseignante aux parents concernant l'authenticité (Live5), qu'elle avait choisie parmi les valeurs constitutives de son approche cette année-là.

Dans l'action, cette authenticité se traduirait dans la communication fidèle du vécu intérieur et ce, même lorsqu'elle s'actualiserait plutôt brusquement. Une collègue réfléchissait ainsi :

Tu peux être vrai, p'is être t'sais plus... je sais pas quel mot te dire... rentre dedans... À la limite, c'est une émotion que je te montre aussi en étant comme ça : c'est venu me chercher... T'sais, dans une situation où un élève vient de donner un coup à l'autre, excuse-moi, t'as pas le goût de dire (ton doux et lent) : « Ok, là tu viens de le frapper, comment tu t'es senti? » (ton irrité) Non non là! (C1)

L'enseignante abondait dans le même sens alors qu'elle discutait en entretien d'une altercation survenue sur la cour de récréation : « Au bout d'un moment, on va pas *kicker*, pour s'amuser, le ballon en-dehors de la cour : on a juste dix minutes de récré! Donc c'est bien que quelqu'un s'énerve. » Puis elle enchaînait à propos de l'enfant qui avait

réagi plus fougueusement : « Bravo [élève] de t'être énervé, sans être violent, parce que t'as raison! Ça commence à fatiguer tout ça. » (Ent4)

À ce stade d'énaction, la confiance en soi (Artef58) et la capacité d'affirmation de l'individu sont ressorties comme des ressources nécessaires au déploiement de la compétence sociale en question : « Ça veut dire que je vais devoir jouer, en étant moi, et en m'affirmant! » (Ent2.1) Un collègue (C2) relevait ainsi l'importance de « développer quand même sa capacité à s'affirmer », une assertion de l'individu qui impliquerait, selon une autre collègue (C1), « de pas avoir peur de dire ce [qu'on] pense à chaque fois, la vérité, comment [on s]e sen[t] ».

Il transparaît donc de l'analyse des données qu'il ne suffirait pas, pour être socialement compétent, de simplement constater et réfléchir aux situations d'interaction vécues, mais qu'il importerait également d'agir, de réinvestir ces compréhensions dans l'action. Agir de manière socialement compétente, ce serait donc mettre en œuvre, au-delà d'une réponse confortable, une réponse sincère, qui traduirait à la fois l'engagement que l'on peut avoir envers la situation dans laquelle on se trouve, et le processus de conscientisation, de réflexion et de décision que cette situation nous a fait traverser.

### 8.2.3. Conceptualisation de la compétence sociale en question : schématisation

En somme, la compétence sociale telle que je l'ai fait émerger du cas étudié relèverait d'un processus que j'ai tenté de conceptualiser, et que je m'essaie maintenant à schématiser à la *Figure 8.1* qui suit. Invariablement, dès que l'on tente de circonscrire et de modéliser une réalité, on en réduit la complexité, le lecteur m'en excusera. Non seulement j'en suis entièrement consciente, mais j'accepte également de vivre avec la présence de cette inévitable distortion opérée par mon expérimentation et mon interprétation du cas étudié. Je ne saurais faire autrement.

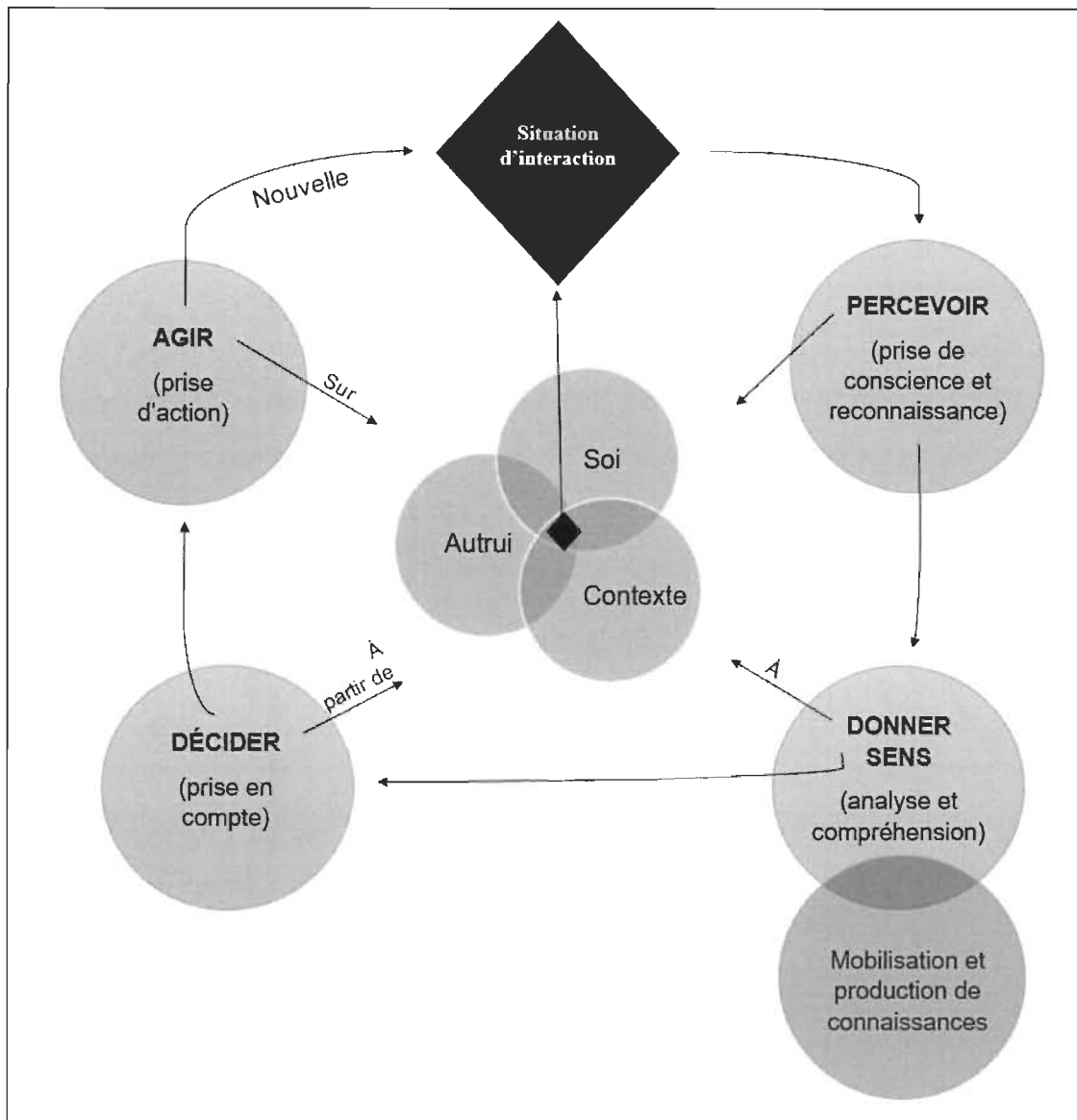


Figure 8.1. Conceptualisation de la compétence sociale en question : tentative de schématisation

D'entrée de jeu ressort donc le trio soi, l'autre et le contexte en tant qu'éléments constitutifs des situations d'interaction dans lesquelles les individus sont appelés à mobiliser la compétence sociale en question. Ces trois éléments apparaissent comme étant ceux en rapport avec lesquels s'opèrent les diverses activités du processus de mobilisation tel que j'en suis venue à le conceptualiser. Dans ce processus, l'individu,

face à cette situation créée par l'interaction entre lui-même, un autrui et un contexte donné, se positionnerait et agirait successivement relativement à ces éléments. Déjà, il prendrait conscience de la situation et de ses divers paramètres, puis les reconnaîtrait. Autrement dit, il percevrait d'abord la situation dans laquelle il se trouve. Ensuite, il analyserait cette situation et chercherait à comprendre les tenants et aboutissants de ses composantes. Ce faisant, il mobiliserait, en même temps qu'il produirait, des connaissances sur celles-ci – des savoirs d'expérience. Autrement dit, il tenterait de donner sens à ce qu'il vit. Enfin, à partir de ce sens construit et de la prise en compte des éléments constitutifs de la situation dans laquelle il se trouve, il prendrait une décision la plus juste possible, et l'énacterait le plus intégralement possible, prenant de fait action sur la situation et créant du coup une nouvelle situation d'interaction.

#### 8.2.4. Autres précisions sur la compétence sociale en question

J'ai tenté dans les sections précédentes d'explicitier de quelle compétence sociale il s'agissait au juste dans le cas étudié, soit celle apparaissant abordée dans l'initiative enseignante sur laquelle je me suis penchée. J'ai tenté de faire émerger cette explicitation le plus possible des données amassées. Je souhaite maintenant la compléter en apportant des précisions toujours ancrées dans les données, mais résultant davantage d'inférences faites à partir de celles-ci.

##### 8.2.4.1. Sur les situations

Dans le discours de l'enseignante (voir Ent1), lorsqu'elle parlait de ce qu'elle tentait de développer chez ses élèves, elle évoquait tantôt les habiletés sociales ou émotionnelles, et tantôt l'intelligence émotionnelle-relationnelle. Je maintiens, comme proposé dans la section présentant la famille de situations auxquelles aurait trait la

compétence en question<sup>59</sup>, que cette dernière compétence serait en fait susceptible de se manifester en toute situation d'interaction. Or, je tiens à mettre en exergue l'idée que ces situations d'interaction pourraient avoir lieu tant seul avec soi-même, qu'avec autrui, « et envers eux-mêmes », précisait par exemple l'enseignante (Ent4) lorsqu'elle parlait des jugements que pouvaient poser les élèves. Mead (1934) relèverait que de toute façon, l'individu étant foncièrement social, le discours intérieur que le moi peut se tenir a toujours comme caisse de résonance un autrui – « généralisé » entre autres avancerait-il. L'enseignante précisait d'ailleurs sa dernière pensée : « En fait... c'est moi! qui pense que l'autre me juge comme ça. » (Ent4) L'idée d'une compétence sociale mise en œuvre en situation d'interaction intrapersonnelle, s'attardant à la vie et au discours intérieurs de la personne, à sa perspective sur soi, sa connaissance de soi, s'applique donc selon moi au cas étudié. Ces interactions vécues avec soi ne sont pas sans rappeler la compétence transversale d'ordre personnel présente dans le PFÉQ, soit celle de la structuration de l'identité. Se connaître soi-même étant l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignante, les habiletés ou l'intelligence qu'elle tenterait de développer chez ses apprenants auraient donc aussi, voire prioritairement trait aux situations d'interaction où la construction de leur propre identité serait mise en jeu. « C'est comme si elle les pousse à se pousser... dans qui ils sont, dans ce qu'ils pensent », résumait une collègue (C4).

Puis, cette compétence sociale fondée sur la construction de soi se mettrait également en branle dans les situations d'interaction interpersonnelle, soient celles dans lesquelles il y a échange ou communication avec d'autres individus. On pense alors aux notions de coopération (compétence transversale d'ordre social) et de vivre-ensemble, toutes également mises de l'avant par le PFÉQ. Je le rappelle : la collaboration constituait l'une des valeurs autour desquelles l'enseignante tentait de rallier ses groupes d'élèves, la responsabilité de chacun envers le groupe en même temps que l'apport de chacun à

---

<sup>59</sup> Voir 8.2.1. En toute situation d'interaction sociale en contexte scolaire, et au-delà.

ce collectif étant parties intégrantes de la compétence sociale qu'elle a paru vouloir voir se développer chez ses élèves.

Pour reprendre le terme que son collègue et elle ont utilisé à l'occasion d'une rencontre de parents (Artef35), il était incidemment question de travailler avec les élèves le « savoir-être ». À la lumière des données analysées, je tiens à préciser qu'il serait question tout à la fois d'un savoir-être soi, et d'un savoir-être avec autrui. Partant, il s'agirait dans le cas qui nous occupe, d'une compétence se manifestant en situations d'interaction intra et inter-personnelle, concernant tout à la fois et parallèlement la structuration croissante de l'identité de chacun, inscrite dans l'édification progressive d'un vivre-ensemble.

#### **8.2.4.2. Sur les ressources**

Ces mêmes habiletés ou intelligence émotionnelles, sociales et relationnelles, sur lesquelles il ressort que l'enseignante s'attarderait avec ses élèves seraient à la fois ce qui se développe, et ce qui est mobilisé en situation d'interaction. Je l'ai d'ailleurs relevé de la connaissance de soi, d'autrui et du contexte. J'ai succinctement schématisé cette occurrence simultanée de la mobilisation et de la construction de cette connaissance à la figure suivante, afin d'illustrer la nature dialectique des ressources de la compétence sociale.

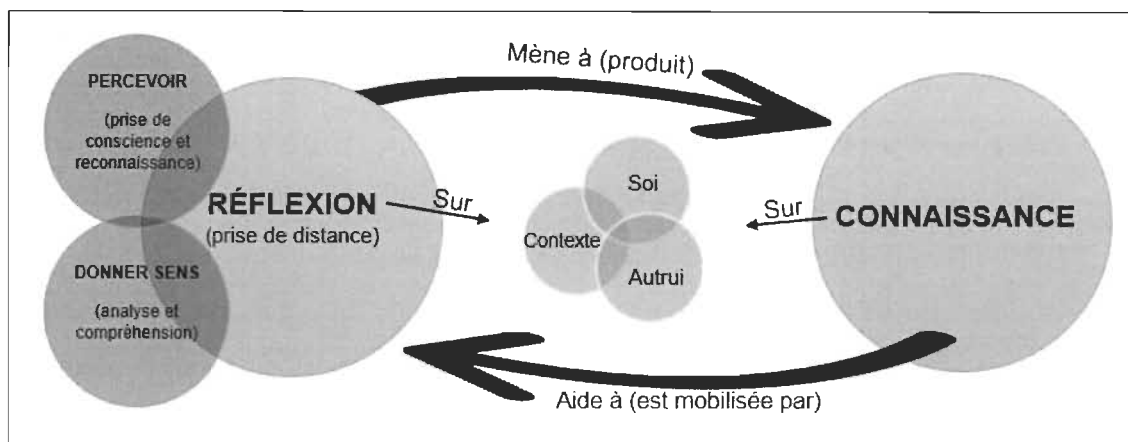


Figure 8.2. Nature dialectique des ressources de la compétence sociale en question : exemple de la connaissance

La figure montre que le fait d’opérer une réflexion sur une situation d’interaction donnée, de s’en distancer afin de prendre conscience, de reconnaître, d’analyser et/ou de comprendre les composantes en jeu, mènerait à une augmentation du bagage de connaissances sur ces composantes, en même temps que les connaissances préexistantes aideraient cette même opération réflexive. Par augmentation des connaissances, j’entends tant de leur quantité, que de leur nature et de leur qualité; autrement dit, des connaissances neuves pourraient certes advenir de ce processus, mais des connaissances existantes pourraient également se trouver modifiées, nuancées, ajustées, etc. Cette schématisation de la nature dialectique de la connaissance en tant que ressource de la compétence sociale me sert donc d’exemple pour éclairer comment, à travers le déploiement de ladite compétence, les ressources propres à celle-ci seraient mobilisées telles qu’elles sont, en même temps qu’elles évolueraient.

Ces ressources propres à la compétence sociale en question apparaissent par ailleurs multiples. Suivant le processus de mobilisation plus haut conceptualisé, on pourrait dire que la capacité à percevoir le vécu en situation d’interaction, sous-tendant une sensibilité intra et interpersonnelle, en serait une. Pareillement, l’analyse et la compréhension d’une situation n’appelleraient-elles pas des fonctions cognitives permettant de faire sens des situations vécues? Quant à la prise de décision et d’action,



il me semble qu'elles seraient rendues possibles grâce à une certaine confiance en soi et à une capacité de s'affirmer, impulsant la capacité d'énacter l'issue de ses propres processus internes. Suivant ce qui vient d'être dit, on peut penser que l'individu manifestant la compétence sociale pourrait aussi mobiliser des ressources telles que des répertoires d'actions ou de stratégies ayant trait à la gestion des émotions, à l'analyse de situations données, à la résolution de conflits ou de problèmes, à la prise de décisions éclairées, etc., autant de savoirs « procéduraux » qu'il aurait développés relativement à ces éléments. Or, on le verra dans la description de l'initiative enseignante, bien que l'on puisse logiquement déduire que ces ressources supportent la compétence sociale en question, elles ne se trouveraient néanmoins pas explicitement, ou du moins théoriquement, enseignées par l'enseignante. Elles seraient tantôt modélisées, tantôt coconstruites, parfois verbalisées, mais pas vraiment proposées et imposées comme des vérités ou des savoirs immuables. Bien que ces ressources n'aient pas été textuellement énoncées dans les discours recueillis des acteurs, je tenais tout de même à les éclairer puisque'il apparaît fort probable qu'elles soient mobilisées pas la compétence sociale en question.

Une ressource par ailleurs relevée dans les données est le langage, tout à la fois une forme de savoir dans lequel serait inclus le vocabulaire, et une habileté à s'exprimer et à communiquer. Je la présente ici plutôt que dans la section précédente puisqu'elle s'est avérée être une ressource transversale, c'est-à-dire que l'individu y aurait recours à tous les stades du déploiement de la compétence sociale. S'il est évident que le langage serait l'une des ressources pertinentes au stade actif (prise d'action) du processus, il semblerait tout aussi utile aux autres stades plus intériorisés. L'enseignante faisait ainsi remarquer : « D'après moi..., le langage, est essentiel... avoir le vocabulaire..., nos besoins, nos sentiments, mais pas seulement ça, ton aisance à t'exprimer, t'aident beaucoup pour développer tes habiletés émotionnelles. » (Ent1) Ce langage constituerait donc une précieuse ressource pour agir, mais aussi pour percevoir et donner du sens.

Enfin, je les ai énoncées à travers les différentes étapes du processus de mobilisation, mais je souhaitais les remettre en évidence puisqu'elles m'apparaissent comme des ressources essentielles à la compétence sociale que l'enseignante a semblé vouloir faire advenir chez ses élèves. Je parle ici des valeurs. En effet, l'ensemble du processus de mobilisation de la compétence sociale telle qu'observé reposerait sur des valeurs données. Chez l'individu socialement compétent, les diverses étapes de ce processus, pour qu'on puisse les qualifier de « réussies », devraient de fait prendre source et/ou racine dans ces valeurs; l'individu socialement compétent se servirait de ces valeurs, auxquelles il adhérerait par ailleurs, pour performer en situation d'interaction. Dans le cas étudié, il m'a semblé que les valeurs les plus sujettes à être utilisées par l'élève socialement compétent étaient : l'authenticité – être soi-même, s'assumer, se montrer tel que l'on est; la collaboration – partager les expertises et les points de vue (consensuels comme conflictuels), contribuer à élever tout le groupe; l'exigence – de réfléchir, d'être concerné par les situations, par soi et par autrui, d'oser, de prendre l'initiative, de mettre des efforts, d'agir; et aussi, moins explicitée peut-être, l'acceptation – ne pas juger, être bienveillant, laisser une place à l'erreur et aux différences. Tout comme pour le langage, les valeurs seraient des ressources transversales de la compétence sociale observée. Et comme pour toutes les ressources de celle-ci, elles entretiendraient un rapport dialectique au sein du processus de mobilisation; l'individu les y utiliserait, et de ce fait, serait concomitamment susceptible de renforcer son adhésion à celles-ci.

#### **8.2.4.3. Sur le processus de mobilisation**

Toute conceptualisation implique une simplification. En ce sens, le schéma du processus de mobilisation proposé plus haut (*Figure 8.1*) m'apparaît grossier et je cherche ici à lui apporter quelques raffinements. On pourrait voir ce macro-schéme comme l'idéal-type du processus de mise en branle en situation d'interaction de la compétence sociale telle que trouvée dans le cas étudié. Or, dans les faits, chacune des

actions de ce processus ne se ferait pas toujours *in vivo* et *in situ*, surtout chez quelqu'un dont la compétence sociale serait moins développée. Si on prend la première étape de sortir d'automatismes pour prendre conscience d'une situation vécue, en début d'année scolaire et donc d'initiative notamment, elle est souvent ressortie réalisée par les élèves *a posteriori*, par exemple lorsqu'un recul était pris par l'enseignante avec eux afin d'aborder une situation d'interaction qu'ils avaient vécue. De fait, dans le feu de l'action, la conscientisation et la reconnaissance des émotions, des réactions, des pensées, des actions, etc. serait bien souvent minimale. Il en serait de même pour l'analyse, la compréhension, le développement de connaissances, voire même pour la prise de décision et d'action. Ces activités seraient souvent conscientisées ou accomplies carrément une fois l'individu sorti de la situation. Elles seraient également parfois réalisées en plusieurs étapes. Par exemple, l'analyse et la compréhension d'une situation se feraient par couches successives : à chaque fois que l'individu réfléchirait à nouveau sur une situation donnée, il lui trouverait davantage de sens. On le verra, cela ferait d'ailleurs partie de l'initiative de l'enseignante que d'accompagner ses élèves, une fois les situations vécues, dans ces différentes activités du déploiement de la compétence sociale.

Je comprends donc la compétence sociale que je tente ici d'explicitier sous deux facettes. Sa première facette serait celle performée de manière micro, en une situation sociale donnée, en un temps donné relativement court. Je l'ai dit, les étapes du processus pourraient alors être vécues en direct ou après coup. Il semblerait que plus une personne serait compétente, plus elle serait capable de mettre en branle ces diverses actions en situation même d'interaction. Cependant, cela n'exclurait pas une continuation de ces activités *a posteriori* des situations vécues, une fois celles-ci passées, ou résolues. Ce qui m'amène à la seconde facette trouvée de la compétence sociale en question, qui elle, aurait trait à la compétence qui se construirait tout au long de la vie de l'individu, et qui se concevrait donc dans une focale temporelle beaucoup plus macro. Il serait alors question d'une compétence en tant que ce que l'enseignante semblait concevoir

comme une intelligence, c'est-à-dire la constitution croissante de ressources pertinentes et de l'aisance à mobiliser celles-ci à travers une réflexion et une *praxis* (une performance de ladite compétence sociale) constantes.

On pourrait d'ailleurs concevoir le processus schématisé plus haut comme étant itératif : l'énaction de la décision prise dans une situation donnée provoquerait une situation sans précédent, qui offrirait à nouveau l'occasion de percevoir, de donner sens, de décider et d'agir. Ce processus incessant, réalisé à chaque instant dans les micro-situations de même que continuellement dans le parcours d'une vie, serait le lieu de l'édification des ressources et de la pratique de leur mobilisation, et donc le lieu du développement de la compétence sociale.

#### **8.2.4.4. Sur la notion de réussite du processus de mobilisation**

Tout au long de la conceptualisation proposée plus haut, j'ai détaillé ce que pourrait éventuellement manifester un individu socialement compétent, explicitant de fait ce qui concourrait à la réussite de la compétence sociale en question. Ce que je notais alors comme étant une mobilisation réussie des ressources constituait néanmoins en quelque sorte un idéal à atteindre, ou plutôt, une direction vers laquelle tendre. Je souhaite ici apporter une nuance importante quant à cette notion de réussite.

D'abord, je souhaite soulever que comme pour toute compétence, il se trouverait à y avoir des degrés variables de la compétence sociale en question. On peut par exemple penser que la mesure dans laquelle chacun serait conscient d'une situation, de même que les éléments que chacun y reconnaîtrait, risquent de différer. Il m'apparaît de fait plus complexe de rendre conscientes, explicites et compréhensibles des normes entremêlées aux contextes propres à une situation d'interaction donnée, qu'une émotion vécue durant celle-ci. À propos de l'inégalité de ce degré de compétence, l'enseignante disait notamment remarquer des fluctuations de la maturité sociale et émotionnelle des élèves, selon que les ressources soutenant leur compétence sociale

étaient plus ou moins développées et mobilisées. Elle évoquait cette « maturité » relative par exemple par rapport à la connaissance de soi qu'ils pouvaient avoir (voir Live6), ou encore quant à leur affirmation de ce soi : « Ils répondent pour répondre; ils sont pas encore eux. Ça ça prend de la maturité. » (Ent2.1)

Partant, je souhaite mettre en exergue que, suivant le discours de l'enseignante, être socialement compétent ne reposerait pas ultimement sur l'actualisation d'un choix qui serait jugé le meilleur, ou sur la manifestation d'un comportement idéal qui serait attendu. Il y avait bien entendu une sorte de jugement que l'enseignante pouvait poser relativement à des décisions et des comportements prosociaux – basé entre autres sur le fait que ceux-ci lui apparussent fondés sur les valeurs mises en lumière plus haut, et orientés vers l'actualisation de soi en même temps que vers une cohésion sociale plus large. Or, en tant qu'éducatrice, qu'accompagnatrice des enfants dans le développement de cette compétence, il s'est avéré qu'il était plus important pour elle d'entrer dans le processus de prise de conscience, de reconnaissance, de réflexion, de connaissance, de choix et d'expérimentation, que d'énacter des comportements idéaux qui en résulteraient. Par conséquent, être compétent socialement, ce serait d'abord et avant tout de s'appliquer sans relâche à le devenir. Commentant sur deux élèves qu'elle considérait bien se développer à ce niveau, l'enseignante justifiait ses vues :

[Telle élève], pour moi c'est celle qui se gère le mieux... Elle est assez maladroite, mais on sent qu'elle essaie : elle s'ouvre, elle essaie de se mettre avec un bon partenaire, tu la vois changer de place, tu la vois être toute seule, tu la vois observer. Tu la sens que, elle se cherche; elle trouve pas forcément les bonnes, mais elle essaie des affaires... [Et tel autre élève] Il se gère. À sa façon là! parfois c'est un peu intense; mais, il a une intention derrière. (Ent4)

Autrement dit, une mobilisation réussie des ressources en situation d'interaction s'apprécierait en premier lieu, pour l'enseignante, par l'intention et l'effort, idéalement conscients, d'une telle mobilisation. Celle-ci (Ent4) reconnaissait d'ailleurs que la seule intolérance qu'elle pouvait avoir relativement à l'agir d'un élève viendrait du fait

qu'il ne serait « pas dans une dynamique de progression ». Il s'agirait donc, d'après le cas étudié, d'aborder la réussite de la compétence sociale dans une perspective développementale et évolutive, où les processus et les apprentissages en découlant – l'avancement de chacun dans sa capacité d'agencer les différents paramètres en jeu dans une situation sociale donnée – tiendraient davantage lieu de réussite que les résultats de ces processus tels qu'ils s'incarneraient dans les comportements effectifs des élèves.

En ce sens, il s'agirait, au commencement du développement de la compétence sociale en question, de sortir d'automatismes et d'habitudes formés à travers le temps, de ce que l'on conçoit qui soit attendu de nous pour réaliser une activité sociale plus consciente. « Pas être tout le temps dans une espèce de cadre tout établi, avec une façon de faire précise », évoquait une collègue(C4), et « donc jamais subir, mais tout le temps être en réflexion », affirmait l'enseignante (Ent4). Un parent résumait ainsi à son enfant ce qu'il percevait être l'un des objectifs de cette dernière : « Vous êtes comme des robots là, p'is elle essaie de vous montrer comment ne pas être un robot. » (P1) L'enseignante parlait quant à elle de « l'effet mouton » avec ses élèves (voir Ns3), pour soulever la distinction entre faire semblant d'agir mais être plutôt en train de suivre ce que font les autres sans réelles intentions, et véritablement réfléchir dans une situation donnée. La réaction machinale – automatismes et mécanismes de réponses ou de défenses réflexes, voire habitudes, qui se déclencheraient quasi-systématiquement – ne relèverait donc pas de la compétence sociale en question, mais plutôt d'une sorte de conditionnement.

Ladite compétence sociale sous-tendrait donc un engagement plus entier, ou à tout le moins, je l'ai dit d'entrée de jeu, plus conscient de la personne, un passage obligé de distanciation et de réflexivité, ayant pour point de vue initial soi. Il se trouve en effet dans le discours de l'enseignante l'idée que la mise en œuvre de la compétence sociale, et sa manifestation en comportements prosociaux, devrait avec le temps se produire

avec de moins en moins d'égard aux éléments extrinsèques – autorité d'un adulte ou d'un autre élève, craintes de la réprimande, désir d'éloges, etc. Elle exposait par exemple : « Il fallait que je fasse comprendre aux enfants que quand c'est moi qui est l'enseignante, y a notre communauté d'apprenants, mais quand c'est un autre adulte, cette communauté, elle doit exister aussi. » (Ent1) Encore une fois, partant de l'optique développementale sur laquelle la compétence sociale en question s'avèrerait prendre appui, entrer, partant de soi et par sa propre initiative, dans le processus de mobilisation conceptualisé plus haut constituerait une autre forme de réussite de celle-ci.

En somme

La compétence sociale qu'est apparue être l'objet de l'initiative de l'enseignante étudiée serait potentiellement mise en œuvre en toute situation d'interaction formée à la rencontre d'un soi et d'un autrui dans un contexte donné. Elle impliquerait de mobiliser des ressources allant de valeurs à des connaissances, et passant par des aptitudes, dont le langage, afin de prendre conscience, de reconnaître et de comprendre au mieux possible une situation d'interaction donnée, puis de prendre en compte les éléments la constituant afin de créer et d'énacter une réponse contribuant idéalement à l'édification de chacun et au renforcement du collectif. Dans le cas qui nous occupe, la réussite de cette mobilisation ne se traduirait pas autant dans les résultats sous la forme de comportements performés, que dans l'engagement et l'évolution progressive de chacun dans le développement conscient et investi de ses ressources et de ses capacités à les mobiliser.

### **8.3. Initiative enseignante en question**

Il est temps de terminer de répondre à mon second objectif de recherche, soit décrire l'initiative mise en œuvre par l'enseignante dans ses classes en vue de développer la compétence sociale chez ses élèves. Questionnée il y a plusieurs années sur son

approche, l'enseignante (Ent1) mentionnait se trouver « très instinctive » et constater comment ce pouvait être assez « improvisé » dans sa classe, jugeant de fait difficile de la décliner en une « recette » précise. Elle voyait néanmoins que de « grandes lignes » la guidaient, et elle disait souhaiter les définir plus précisément. La description ici proposée vient des nombreux discours à travers lesquels elle tentait, lorsqu'interrogée sur sa vision, ses interventions générales ou précises, ses motifs, etc., d'explicitier son initiative. Je fais également émerger cette description de ce que j'ai pu observer dans l'action, puis de ce que les autres acteurs ont pu en relater. Partant donc des balises posées en tant qu'environnement conceptuel d'une initiative enseignante, j'ai regardé ce qui, dans les données amassées, était susceptible de révéler comment l'enseignante élaborait les finalités et déployait les moyens en vue de développer la compétence sociale plus haut décrite chez ses élèves et ce, en amont, en cours et en aval de ses interventions auprès d'eux.

### 8.3.1. En amont de l'enseignement : bases et élaboration des fins, et planification des moyens

Selon ma compréhension théorique, une initiative enseignante serait entre autres composée d'une phase pré-active : un ensemble d'activités réalisées en amont de l'enseignement et à travers lesquelles se dessineraient à la fois ce qu'un enseignant souhaite atteindre, et comment il compte y parvenir. La théorie générale de l'enseignante présentée plus haut constituerait en quelque sorte le fondement dans lequel l'ensemble de ces desseins et moyens prendraient ancrage. La compétence sociale explicitée serait quant à elle objet et objectif de cette « pré-activité » auxquels la présente recherche s'intéresse plus spécifiquement. Cette pré-activité aurait par ailleurs lieu dans des focales temporelles variables : avant une année scolaire, avant une séquence donnée d'enseignement, avant une journée, avant une intervention précise. J'ai sélectionné ici deux éléments qui me sont parus constitutifs de cette phase de même que liés au travail de l'enseignante relatif au développement de la compétence



sociale chez ses élèves : la connaissance de ces derniers, puis la planification de cibles spécifiques et de modalités pour les atteindre.

### **8.3.1.1. Connaissance des élèves : autre ancrage des fins et des moyens**

J'ai relevé dans l'environnement conceptuel qu'une initiative enseignante serait fortement influencée par le rapport que peut entretenir un enseignant à ses élèves. À travers sa théorie, j'ai exposé comment l'enseignante pouvait concevoir les apprenants en général; je mets ici en lumière la connaissance qu'elle développerait de ceux qui lui sont spécifiquement confiés. Cette connaissance est apparue comme une ressource sur laquelle elle fondait ses interventions, les précédant donc, mais aussi l'activité même permettant l'édification graduelle de cette ressource.

Il est en effet fortement ressorti du cas étudié que l'enseignante basait ses interventions auprès de ses élèves sur l'idée qu'elle pouvait se faire de chacun d'eux. Prenant en début d'année scolaire des notes d'une conversation informelle que j'avais eue avec elle la veille, je me remémorais : « Discussion sur plusieurs élèves en particulier...ce qui est frappant : la connaissance ou du moins, la lecture et la réflexion qu'elle a sur chacun d'eux, et les interventions qu'elle met en place conséquemment. » (Ns4) L'un des premiers jalons de son initiative serait de fait cette connaissance des élèves et par conséquent, l'une des premières étapes, notamment dans la focale temporelle d'une année scolaire entière, serait de les connaître autant que faire se peut.

Mais que cherchait-elle exactement à savoir de ses élèves? Quelle connaissance élaborait-elle? Elle expliquait avoir en début d'année « un regard, très axé sur, [s]es apprenants », afin de savoir « qui » elle avait en face d'elle, d'anticiper avec qui elle aurait « le plus de difficulté », de se « situe[r] dans cette communauté » et d'en avoir « une photographie » (Ent1). Pour chacun de ses élèves, elle disait encore voir comment il se « plaçait dans son discours » (JdeB09-12), alors qu'un parent (P3) faisait remarquer qu'elle trouvait de chaque enfant « ses forces » et « ses faiblesses ». Après

un mois de terrain, la regardant scruter ses élèves lors d'une activité, et partant de ce que j'avais jusqu'alors discuté avec elle, je tentais de dégager l'objet de ses observations. Je percevais alors qu'elle tentait en fait de « lire à travers » ce qu'ils faisaient (gestes, paroles, etc.), de discerner « la réflexion, le positionnement, la prise de décision ». Je postulais : « Le résultat, la manifestation, l'indice de ce qui se passe à l'intérieur du cerveau, ça c'est le comportement... Ce qui est dit, c'est une autre couche de comportement ou de manifestation qui aide à comprendre aussi. Et c'est tout ça qu'elle observe. » (Na10) Elle relatait (Ent4) enfin observer aussi « les dynamiques » entre les enfants, « comment ils *dealent* » entre eux.

Cette connaissance qu'édifiait l'enseignante de certains élèves pouvait même avoir débuté avant l'année scolaire. Par exemple, questionnée sur l'authenticité qu'elle sentait chez ses élèves, elle affirmait : « Tous ceux que j'ai eus [lors d'une année antérieure], je le sais exactement », alors que pour les autres : « Y en a où je sais pas encore, effectivement, je les connais pas assez bien. » (Ent2.1) Pour ceux qu'elle connaissait déjà, ses référents antérieurs paraissaient lui servir de grille d'analyse partant de laquelle elle évaluait les situations observées en classe, les attitudes et les comportements notés chez ces élèves. Elle exposait par exemple sa perception de l'authenticité chez l'une d'eux : « Y a quelque chose qui coince... Elle sait exactement le lien qu'on avait... comment on a fini l'année [la dernière fois]. Elle est fébrile. Elle sent que je lui mets trop de pression. Et donc, elle est pas encore authentique. » (Ent2.1)

Tant pour les élèves qu'elle disait connaître que pour ceux qu'elle avait moins côtoyés, l'enseignante paraissait tenter de continuer d'ériger cette connaissance d'eux, de la raffiner. Pour ce faire, elle affirmait être constamment en train de scruter ses apprenants : « Mon cerveau, c'est un *scan* constant; je suis sur eux sans arrêt. » (JdeB09-12) « Enseignante observe », ai-je relevé à plusieurs reprises dans mes notes. Partout et en toute situation, elle est apparue amasser de l'information sur ses élèves. « Tous les soirs, je vais sur leurs documents (via la plate-forme numérique de

communication et d'échanges de travaux de la classe) », relatait-elle par exemple (voir JdeB09-12), ou encore « je surveille trois matins semaine, là... j'observe » (Ent4). J'ai également constaté que ses échanges avec d'autres acteurs, notamment des collègues, les surveillants du dîner et du soir, voire les parents, lui apportaient également des indications sur les élèves, qu'elle utilisait pour informer sa pratique.

De toute cette prise de renseignements, il est en effet ressorti qu'elle tirait de constantes interprétations, des lectures, à partir desquelles elle prévoyait un plan de *match* – finalités et moyens – adapté à chacun de ses élèves, à sa classe; j'y viens sous peu. De surcroît, l'utilisation de cette connaissance de ses élèves se déployait tout au long de l'année scolaire, à chaque instant. Ainsi, dans une perspective focale plus concise, la connaissance qu'elle tirait d'un élève, ou de sa classe, à la suite d'une situation donnée pouvait devenir un élément pris en compte dans la planification de ses interventions subséquentes : « L'analyse de l'enfant est constante, et par le retour de celui-ci, l'ajustement de la pratique immédiat, basé sur cette lecture. », avais-je réfléchi (Ns10) de l'emploi de cette ressource. J'en dis plus long sur ce processus itératif tout au long de cette section, mais j'élabore maintenant sur cette autre pré-activité qu'était la planification.

### **8.3.1.2. Planification : définition de cibles visées et de moyens de les atteindre**

Une autre activité fortement présente en amont de son enseignement et ce, dans l'ensemble des focales temporelles dans lesquelles elle pouvait s'articuler, était la planification. Partant notamment des ancrages décrits, soit sa théorie générale et la connaissance de ses élèves, il est ressorti que l'enseignante élaborait des cibles pour chacun de ceux-ci de même que pour ses groupes en tant qu'ensemble, que communautés d'apprenants. Ces cibles sont ici celles relatives à la compétence sociale explicitée précédemment. L'enseignante définissait en outre des moyens par lesquels elle visait l'atteinte des cibles fixées. Plusieurs de ces moyens sont concrètement présentés à la section prochaine. Je me suis ici concentrée sur la planification en tant

qu'activité antécédante aux actions déployées avec les élèves en vue de développer leur compétence sociale.

Tout d'abord, que planifiait au juste l'enseignante? À travers les données amassées, j'ai répertorié qu'elle pouvait projeter des interventions plus générales, comme le fonctionnement de la classe, la présentation de ce fonctionnement, les situations d'enseignement-apprentissage ou encore les suivis d'élèves. Par exemple, dans la cohorte que j'ai plus longuement observée, elle avait prévu un cadre de valeurs sur lequel elle comptait amener ses élèves à fonder une communauté d'apprenants, puis un fonctionnement de classe et des modalités pédagogiques conséquentes. En entretien, elle détaillait les différentes « étapes » par lesquelles elle passait pour ce faire : « Au début, c'est... Ça c'est l'étape nécessaire pour que l'étape d'après... Là, j'en suis à ... Donc ça, ça me fait dire qu'on peut aller plus loin. Le plus loin, c'est ... Là, je vais tenter de les amener à... Et après ça, l'autre étape, c'est... » (Ent4) Ces étapes<sup>60</sup> sont couvertes en prochaine section. Retenons surtout ici qu'elle avait en tête un tel plan de *match* pour l'ensemble du groupe, au regard de ses objectifs poursuivis.

J'ai remarqué qu'elle se donnait également, pour chacun de ses élèves, « un travail à faire » (Live7), une direction à prendre en vue de rejoindre des cibles qu'elle déterminait, dans le cas qui nous occupe, relatives à la compétence sociale en question. Partageant par exemple comment elle peinait avec un élève qu'elle sentait en-dehors du cadre de valeurs de la classe, peu authentique parce que souvent décroché et arrogant notamment, elle exposait ce qu'elle envisageait faire avec lui :

Donc là j'y vais avec vraiment quelque chose de rigide, droit. Pour moi il a besoin d'un cadre très clair, parce qu'il s'essaie... Je pense pas que ça va marcher... Je vais y aller encore demain comme ça, de façon assez rigide,

---

<sup>60</sup> Je résumais une partie de ces étapes comme suit : « Faire prendre conscience et rendre autonomes en quittant d'abord pour les [les élèves] “piéger”, puis en quittant ensuite pour les “valoriser”, et enfin le “transfert”, c.-à-d. qu'ils puissent rester dans la tâche avec n'importe qui (et éventuellement n'importe où). » (Notes sur Ent4)

p'is je pense qu'avant la fin de la semaine, on va manger ensemble. Je vais y aller vers quelque chose de plus... mais il va être parfait avec moi [durant ce repas un à un], il va être hyper authentique... Par contre, dès qu'y a un contexte social,... le regard que les autres ont... (Ent2.1)

La fin de cet extrait expose à mon sens le fait que bien qu'elle se soit alors donné ces directions, elle continuait de douter d'arriver à court terme à complètement « aller le chercher », pour reprendre ses mots. Elle terminait d'ailleurs sa réponse sur sa réflexion en cours de la manière d'interagir de cet élève. Elle est apparue de fait, je le répète, baser sa planification sur sa connaissance – la compréhension croissante qu'elle développait – de ses apprenants : « Elle arrive à faire une description de chaque enfant + des stratégies pour chacun », avais-je remarqué (Ns4).

Dans une focale temporelle courte, ces plans de *match* se traduisaient par l'anticipation d'interventions à poser, voire de postures à adopter au quotidien avec chacun des élèves : « Les matins, je connais mes interventions », m'avait-elle expliqué lors d'un échange informel, puis encore :

Ce matin : intervenir systématiquement auprès d'Arnaud, mettre de l'avant Jérémie, *coacher* Thomas à chaque début de cours;... Karim, objectif : le laisser aller – il essaie, fait ses erreurs, recherche beaucoup mon regard, donc laisser espace, ne pas donner le regard. (JdeB09-12)

Cette planification plus ponctuelle valait également pour tout le groupe. Par exemple, à la rentrée, son collègue et elle avaient choisi de laisser pendant un moment les élèves dans l'inconnu quant au groupe dans lequel ils allaient être. « Toute la matinée, tu vas être stressé, tout le temps. P'is cette fébrilité, tu vas la traduire de différentes façons. », exposait-elle alors aux élèves (Live2), leur disant encore : « On a choisi avec [collègue] de pas faire retomber cette fébrilité tout de suite. Ok. On fait ce choix-là, on vous expliquera après pourquoi. »

Ainsi, dans une planification plus large concernant son groupe et chacun des élèves, s'imbriquait une planification d'interventions de plus court terme, plus ponctuelles, comme des décisions, des gestes ou des paroles bien précis, sur des périodes ou en des moments donnés, et/ou auprès d'élèves ciblés. Dans le dernier extrait est relevé qu'il y aurait un « pourquoi » guidant ces choix, ce qui m'amène à parler de comment l'enseignante planifiait ces moyens.

Ceux-ci sont apparus d'abord et avant tout réfléchis en prospectant comment ils pourraient devenir des médias ou des soutiens d'apprentissage pour les élèves ou encore pour tout le groupe. J'ai en effet trouvé dans son discours que derrière ses gestes ou ses paroles se cachait une intention, et qu'avant de poser ce geste ou tenir cette parole, elle avait réfléchi à cet objectif et jugé qu'il valait la peine d'emprunter ce moyen. « Ça dépend c'est quoi l'intention », avait-elle lancé alors qu'elle commentait une intervention donnée (voir Na12), « p'is partant de là [l'intention établie]... qu'est-ce qu'il faut faire pour y arriver? » À titre d'illustration, elle relatait à ses élèves la réflexion qu'elle avait eue en préparant le travail à leur laisser durant l'une de ses absences :

Je me suis dit : « Bon, ça va être une remplaçante, je saurai pas qui c'est. » J'ai commencé à prendre [un manuel] (Demande pourquoi ce choix, plusieurs élèves parlent en même temps : « parce que c'est facile ».) Tu le fais, on t'entend pas!... Eh b'en, ma première pensée c'était ça. Après, je me suis dit : « Non. Faut que je leur fasse plus confiance. Donc je vais faire une situation qui serait pas loin de ce que moi je proposerais. » (Live7)

Dans la même veine, elle m'expliquait à un autre moment le rationnel derrière son choix de laisser le groupe se rendre seul chez un spécialiste, anticipant que les élèves allaient sans doute parler dans les corridors et être désorganisés. J'avais consigné de notre échange :

Enseignante les laisse monter, intentionnellement, seuls : « Là, je les laisse partir *versus* faire le rang, parce que je veux qu'ils apprennent. Je vais me

le faire reprocher par [intervenante], et après je vais pouvoir... leur redonner la responsabilité. » (Ns4)

Ces décisions de l'enseignante s'inscrivaient il me semble dans son plan plus vaste de les amener, étape par étape, à une autonomie indépendante de sa présence en classe.

J'en profite pour relever que dans ce dernier extrait, on remarque qu'elle prenait en compte dans sa planification la réaction possible d'autres acteurs, ici une intervenante scolaire. À d'autres moments, c'était plutôt la réaction des parents qu'elle est apparue considérer (voir Ns4,9; Na2). Elle a aussi bien sûr semblé planifier avec en tête les possibles réactions des élèves. Commentant un moment d'enseignement-apprentissage réalisé par un autre intervenant auprès de ses élèves, elle relevait ainsi : « Il est surpris de voir comment ils ont réagi... Il aurait dû pouvoir prévoir : Albert il va réagir comme ça, Ludovic il va réagir... » (Ent3) Elle disait elle-même par exemple choisir certains élèves auprès desquels elle tiendrait des remarques plus directes (Ent4), en se basant sur différentes convictions : « Je le sais que [tel élève], on a un lien, il va pas le prendre personnel » (Ent2.2), ou encore : « Tu fais ça avec des enfants sur qui tu sais que, soit tu peux récupérer si jamais t'as mal jugé, soit c'est des enfants... [qui] vont être sur le terrain de l'humour. » (Ent4) Enfin, l'enseignante (Ent3) aurait planifié en prenant plusieurs autres paramètres en compte, dont « la gestion du temps, l'espace, les consignes... les outils proposés ».

Il ressort donc que l'initiative que l'enseignante mettait en œuvre en vue de développer la compétence sociale de ses élèves se basait sur une certaine planification des fins et des moyens; questionnée à plusieurs reprises sur les motifs d'une intervention réalisée ou à venir, elle laissait paraître cette programmation opérant en amont de ses interventions. Il est cependant pertinent je crois de noter que si cette ingénierie est apparue souvent réalisée de manière tout à fait consciente, elle a d'autres fois semblé survenir dans le feu de l'action. Dans ces cas de figures, en réponse à une situation donnée, un plan de *match* s'élaborait alors rapidement dans la tête de l'enseignante, de

manière pratiquement inconsciente, puisant aux sources de sa théorie générale, de la connaissance de son groupe, de ses visées, de paramètres contextuels.

Ce qui m'a menée à ainsi penser qu'une forme de planification pratiquement inconsciente ou du moins peu conscientisée de l'action *in situ* était parfois à l'œuvre chez l'enseignante, c'est le fait que, lorsque questionnée sur certaines de ses interventions, elle était en mesure de replonger dans les instants soulevés et relater les raisons ayant alors motivé ses paroles et ses gestes. À titre d'illustration, dans un entretien, je lui demandais des précisions sur quelque chose qu'elle avait dit à ses élèves – « [Moi :] Tu disais que t'étais déçue tantôt. » Sur le coup, elle ne s'en souvenait plus : « Je leur ai dit ça!?... Non! moi j'ai dit : “Je suis déçue?” » Après un court temps de silence, se replongeant dans le moment en question, elle avait relaté les motifs derrière ses paroles : « Ouais, là j'ai voulu... et je leur ai dit... Je voulais que... Je les sentais... et je réalisais que... et en même temps, je voulais... » (Ent2.1)

L'initiative de l'enseignante est donc apparue précédée de divers éléments, selon qu'on la considère dans des focales temporelles variables. Plusieurs des interventions la constituant paraissaient ainsi choisies en amont de leur déploiement, de manière tantôt très consciente et organisée, tantôt moins consciente, mais néanmoins toujours soutenues par une théorie générale qu'elle s'était édifiée avec le temps et qui continuait de se construire, dans la connaissance qu'elle se donnait graduellement de ses élèves, et dans les finalités qu'elle avait pour eux.

### 8.3.2. Pendant l'enseignement : actions pédagogiques, didactiques et interpersonnelles réalisées en vue d'atteindre les fins fixées

J'entre maintenant dans ce qui pourrait être le cœur de l'initiative, c'est-à-dire ce qu'il ressort que l'enseignante mettait concrètement en œuvre pour accompagner ses élèves dans leur socialisation. J'ai relevé déjà dans sa théorie générale que le travail



d'enseignement paraissait pour elle s'opérer simultanément sur deux tableaux: celui du groupe et celui de l'individu, le premier ressortant comme une condition de l'autre. Je présente donc ici comment l'enseignante instaurait cette première condition, puis expose ensuite ce qu'elle déployait plus précisément en vue de développer la compétence sociale de ses élèves. Or, avant d'élaborer sur ce que j'ai trouvé qu'elle faisait concrètement, il m'est apparu pertinent de dire d'abord un mot sur ses manières d'être au sein de son initiative.

### **8.3.2.1. Manières d'être, de réagir et d'agir de l'enseignante en milieu interactionnel**

En effet, certains éléments me sont apparus constituer l'initiative enseignante alors qu'elle la déployait, mais je n'aurais pu les considérer ni en tant que moyens employés pour installer des conditions favorables au développement de la compétence sociale, ni en tant que modalités utilisées pour encourager celui-ci. En y réfléchissant, ces éléments m'ont semblé transversaux aux actions posées en cours d'initiative, en ce sens qu'ils avaient trait à la manière qu'avait l'enseignante d'interagir – d'être, de réagir et d'agir – avec ses élèves principalement; en somme, à ses attitudes.

#### *Authenticité*

Il est ressorti des données amassées que l'enseignante énonçait elle-même la valeur d'authenticité sur laquelle elle fondait le développement de la compétence sociale de ses élèves, exposant le plus souvent les choses telles qu'elles étaient, ou plutôt, telles qu'elle les voyait et les vivait sincèrement. « Elle est authentique; t'as toujours l'heure juste avec [elle], à la minute près », relevait une collègue (C4) de la spontanéité de l'enseignante. Une autre encore faisait remarquer sa transparence : « 'Est *cash*. Si elle rentre p'is elle est fâchée, tu le sais; si... elle est contente, tu le sais. Elle cache pas ça. » (C1) L'enseignante est de fait apparue se positionner face aux situations en prenant en compte son propre vécu de celles-ci et des gens impliqués, son ressenti

profond, quasi-instinctif, des choses. Elle postulait que cette authenticité lui permettait entre autres de déterminer si ses élèves se montraient eux-mêmes authentiques ou non : « Tu le sens tout de suite. Moi j'ai un aspect très authentique et donc, si un enfant va dire [une réponse toute faite] : "Ok, non,... je pense que c'est pas sincère... Ce que tu me dis, j'arrive pas à le recevoir, quoi, j'embarque pas." » (Ent1)

Cette authenticité était selon elle rapidement perçue par les enfants : « Ils savent que : "Ok, on joue pas là. Elle va le dire si elle est nulle, elle va le dire si ça l'énerve." » (Ent2.1) Un élève exprimait à ce propos : « Ce que j'aime beaucoup d'elle, c'est qu'elle assume : comme, elle est poche pour organiser et tout. » (É4) Une collègue signalait d'ailleurs à la fois sa franchise et sa capacité de reconnaître « tous ses torts » : « Elle, facile être devant tout le monde p'is de reconnaître qu'est complètement dans le champ, ou qu'elle sait pas. » (C4) L'enseignante précisait quant à elle faire partir ses points de vue d'elle-même : « Mais je vais pas le dire comme une vérité, je vais le dire que "regarde, moi je fais partie de votre groupe p'is là, pour moi, ça marche pas." » (Ent2.1) Elle reconnaissait en outre la possibilité qu'elle puisse parfois mésinterpréter – « peut-être que je me trompe » (Ent2.1) – ou faire des propositions inadaptées – « je te donne des moyens, c'est peut-être pas les bons » (Ns10). Elle se montrait par ailleurs transparente avec ses élèves par rapport à ce qu'elle faisait, et pourquoi elle le faisait, comme on l'a vu lorsqu'elle leur avait expliqué comment elle avait préparé son absence. Je l'ai également vue (voir Ns4) admettre devant ses élèves que ce qu'elle leur demandait était exigeant.

### *Intensité*

Un collègue (C4) partageait en entretien son impression que l'enseignante était « quelqu'un d'exigeant », tant envers elle-même qu'envers autrui. Il m'a semblé que cette double exigence était étroitement liée à l'attitude d'intensité qu'elle manifestait. Cette intensité est à nouveau abordée lorsque sont exposés les moyens plus concrets

déployés en cours d'initiative<sup>61</sup>. Je veux ici d'abord attirer l'attention sur l'intensité que j'ai constatée qui l'habitait en tant que personne, et qui transparissait donc dans ses manières d'être, de réagir et d'agir.

D'abord, cette intensité se traduisait, il me semble, par une grande confiance qui est apparue presque émaner de l'enseignante. « À la première réunion de parents, relatait l'un d'eux (P3), tu voyais qu'y avait une aisance...; c'était : "On va faire ça, on va faire ça." » Cette confiance m'a semblé prendre appui sur ses convictions quant aux grandes lignes de son approche et aux bénéfices qu'elle y percevait, et plus encore quant aux intentions derrière celle-ci ainsi que derrière les moyens déployés. Une collègue partageait : « Quand elle croit en quelque chose, elle en est profondément convaincue. » (C4) Alors que nous discutons en entretien d'une de ses manières d'agir avec laquelle certains se montraient plutôt en désaccord, l'enseignante affirmait : « Moi, j'ai pas de malaise, aucun. Parce que je sais à quel point, mon intention, elle est vraie, authentique, et avec un respect. » (Ent1) Je notais (Ns4) plus tard lors d'un échange avec ses élèves, alors qu'ils lui avaient partagé être « tannés » des interruptions fréquentes qu'elle faisait pour intervenir, qu'elle reconnaissait que ce pouvait être demandant, mais qu'elle maintiendrait néanmoins sa ligne : « Je n'arrêterai pas, avait-elle insisté, je vous demande de faire confiance à mon expertise. »

L'intensité de l'enseignante s'est aussi révélée pour moi dans l'intérêt, l'engagement et l'implication qu'elle est apparue manifester envers ses élèves : « Ça veut pas dire que je vais réussir à aller chercher tout le potentiel de chaque enfant, mais chaque jour..., c'est quand même ça que je me dis. » (Ent1) À travers ses discours, l'enseignante s'est en effet dit foncièrement concernée par ses élèves. Elle affirmait ainsi aux parents en début d'année : « On est concerné par vos enfants... on veut le meilleur pour eux dans ce qu'ils sont, dans ce qu'ils vont faire, et ce qu'ils vont

---

<sup>61</sup> Voir Adopter une approche intensive, directe et ouverte.

apprendre... N'ayez pas de doute là-dessus. » (Live5) Les propos d'autres acteurs évoquaient également cette attitude engagée et concernée. Une collègue soulignait : « Elle s'intéresse... elle est super impliquée dans toutes les sphères que ses élèves touchent. » (C4); alors qu'un autre exposait : « C'est quelqu'un qui, à toutes les secondes de sa vie..., peu importe la personne avec qui elle est, elle va être concernée, et les gens le sentent. » (Live5) Cette première collègue disait d'ailleurs des élèves : « Ils savent qu'ils sont respectés par leur prof, qu'elle va tout faire, bec et ongles, pour les amener... où elle pense qu'ils sont capables d'aller. » (C4) Une élève relevait aussi cet intérêt que pouvait avoir l'enseignante pour eux : « J'ai l'impression qu'elle nous prend comme... importants... Je sens particulièrement qu'elle aime ça vraiment interagir avec nous. » (É3)

Il est également ressorti que son intensité s'exprimait d'une part dans l'énergie qu'elle déployait, et d'autre part dans le rythme qu'elle imposait. « Elle est très énergique, dans sa façon d'enseigner », indiquait un élève (É6). J'ai pour ma part des notes et des photos (voir Artef28; 57) qui recèlent que de son langage corporel se dégagent une implication, un niveau de vigilance et une énergie assez élevés. Portant attention à ce langage non verbal alors que j'observais en classe, je m'essayais à le décrire :

Posture d'Enseignante : +++ de contacts visuels avec tous les élèves, balaie sans arrêt chacun d'eux, +++ présente, intensité, gestes, corps penché vers l'avant (elle est assise sur une chaise avec le dossier retourné contre le ventre), posture « engagée », « intense »... ton +++ variable. (Ns3)

Le rythme qu'elle imposait à la classe, et à elle-même, m'est également apparu soutenu : « Tenir ce rythme-là... faut être disponible, concerné, tout le temps », soulignait-elle (Ent4) J'ai par exemple répertorié un moment où elle avait enchaîné en peu de temps : l'explication d'une notion, une intervention sur un comportement (sortie d'un élève), le retour sur la notion en posant des questions aux élèves, une autre intervention auprès d'un élève qui avait soufflé la réponse à une autre, l'explicitation de cette situation et une brève discussion avec tout le groupe puis spécifiquement avec cette élève, et le

retour sur la notion. Je remarquais et consignais à travers cette observation : « Les élèves ont du mal à suivre. Elle s'arrête : "Ici, il faut que le cerveau soit toujours en marche." » (Ns3)

J'ai trouvé que l'intensité de l'enseignante rejaillissait dans sa manière d'être en interaction avec ses élèves, de réagir à leurs propos et leurs gestes, de même que dans sa manière d'intervenir lorsqu'elle jugeait ces propos et ces gestes non appropriés. Déjà, elle m'est apparue très ferme dans le maintien de ses exigences en ce qui concernait les attitudes qu'elle attendait des élèves. Elle traitait entre autres l'écart de ces exigences, et surtout en début d'année, en sortant les élèves de la classe. Durant les premières semaines où j'observais, j'ai été témoin de plusieurs de ces sorties : une matinée (Ns3), elle avait expulsé deux fois le même élève avant de le sortir « pour la journée », d'autres fois (voir Ns5), c'était plus d'un élève qui se faisaient sortir lors d'une même intervention. « T'sais, 'est raide là », soutenait ainsi une de ses collègues (C1), alors qu'un élève exprimait : « Elle a une façon d'éduquer qui est très stricte. » (É10) J'ai aussi noté que son ton de voix variait grandement. Si, on le verra, elle pouvait se faire rassurante et chaleureuse par moment, elle se montrait parfois énervée par une situation – « (air sérieux, à la limite exaspéré) » (Ns4) – et haussait le ton avec force pour interagir avec un élève ou avec la classe entière. « Ton qui monte » (Ns1, 3), « intervient fort » (Ns6), « très fort » (Live5), ai-je relevé à différents moments. « Mais oui, elle crie... c'est sûr, quand elle te chicane, elle te chicane », témoignait l'un d'eux (É4).

Je l'ai également vue avoir des répliques assez directes avec les élèves. J'ai par exemple noté cette intervention réalisée auprès d'un élève qui disait ne pas bien voir au tableau :

B'en déplace toi! (elle monte le ton) Là, place-toi Julien! C'est pas juste pour ton p'tit confort...qu'est-ce que tu veux qu'on fasse? Qu'on baisse ça!?  
(Elle baisse l'écran d'ordi qui le cachait; Julien change de place). (ton énervé) Bienvenue en 6<sup>e</sup> année! (Ns7)

Elle expliquait (Ent4) adopter ce ton direct lorsqu'elle sentait que la même « erreur » se reproduisait chez un élève, et qu'elle souhaitait envoyer un « message fort, pour faire un électrochoc un peu dans le cerveau. »

Elle reconnaissait enfin ce côté plutôt émotif chez elle. Discutant de son empressement à instaurer son cadre de valeurs dans sa classe en début d'année, elle révélait : « Je suis en train de marteler un peu là. Sans cesse, je m'arrête... p'is j'exagère, beaucoup... parce qu'aussi c'est moi là. » (Ent2.1) Elle admettait cette intensité dans ses réactions face aux gestes des élèves, comme le mettent en lumière ses propos :

Je suis quelqu'un qui parle assez fort, p'is, assez direct. Donc, j'ai appris, moi, à adapter mes interventions, parce que quand je vois un enfant faire une remarque ou lever les yeux aux ciel (mains qui tapent ensemble), je vais être assez directe, et c'est plutôt mon impulsivité qui va sortir quand même. (Ent1)

### *Empathie et bienveillance*

Si elle pouvait réagir avec vigueur en situation d'interaction, l'enseignante pouvait aussi, comme elle l'évoquait dans le dernier extrait, chercher à s'adapter à l'autre. Cette adaptation en interaction sera décrite sous peu, mais je parlerai avant d'une attitude qui m'a paru la précéder. L'enseignante soutenait ainsi adopter une approche empathique; « Elle a une empathie, comme j'ai rarement vu chez quelqu'un », déclarait un collègue (C2). Elle nuancait par ailleurs cette empathie par rapport à ce qu'elle considérait être de la sympathie. Elle expliquait ainsi se mettre à une saine distance de ce que pouvaient vivre et surtout ressentir ses élèves, se poser en observateur compréhensif, mais non pas sympathique. Être sympathique aurait pour elle voulu dire de se laisser émouvoir par les souffrances de ces derniers au point de ne tenter que de faire cesser ces inconforts, sans porter attention à leurs sources, et sans forcément non plus accompagner les élèves dans des directions qui les feraient évoluer dans leur compétence sociale, dans leur savoir-être. L'extrait suivant, dans lequel elle parlait des

enfants qui tendaient à se victimiser, me semble éclairer cette nuance qu'elle posait entre empathie et sympathie :

C'est là que, les deux termes, sympathie-empathie, il faut être très vigilants. Parce qu'on a tendance à vouloir être sympathique avec un enfant qui se laisse dominer et qui se victimise. Alors que, je pense que c'est hyper-important de garder une distance. Et donc, de l'empathie! C'est : on est sensible à l'émotion que ça peut créer chez l'enfant, mais on l'aide pas en cautionnant cette victimisation. (Ent1)

L'empathie impliquerait donc, telle qu'énactée par l'enseignante à travers son approche, de prendre en compte le vécu de l'enfant dans sa façon d'intervenir, sans toutefois concéder ses intentions de développement fondamentales. « Je vais pas arrêter ma situation, je veux continuer d'entrer en communication avec [l'élève]... Pour moi, c'est essentiel parce que c'est ça qui va lui permettre de s'épanouir en tant qu'apprenant », précisait-elle (Ent1). Il est donc ressorti que celle-ci adoptait une attitude empathique afin de mieux connaître ses élèves et cerner leurs besoins, puis d'adapter concurremment ses interventions en vue d'atteindre les objectifs qu'elle se fixait pour eux.

Cette attitude empathique, compréhensive, a également semblé aller de pair avec une attitude bienveillante, chaleureuse, dans les manières d'interagir de l'enseignante avec ses élèves. Celle-ci se montrait convaincue que ces derniers sentaient cette bienveillance : « Ils sentent le regard bienveillant qu'y a derrière, quelle que soit mon intervention... Ils ont aucun doute sur mon intention: qu'elle est pour leur bien-être, pour le bien-être du groupe, pour le bien-être de nous tous. » (Ent4) Si je l'ai vue agir ardamment, je l'ai ainsi aussi vue (Ns12) intervenir « d'une voix posée mais assurée... un ton du genre : "je reconnais que c'est dur, mais je laisserai pas passer" ». Un élève le formulait ainsi : « J'ai trouvé que quand elle nous chicanait, elle était très respectueuse. » (É15)

Elle se montrait également rassurante. Par exemple, je l'ai vue normaliser ce que les élèves pouvaient éprouver dans des situations données : « Toute la matinée, tu vas être stressé... C'est de la fébrilité, ok... c'est correct. » (Live1) Je l'ai vue relativiser non seulement le ressenti, mais aussi les erreurs, remerciant même les élèves qui les avaient commises : « L'important n'est pas d'avoir niaisé ou pas, mais d'assumer et de dire la vérité... Alexandre, merci d'avoir fait l'erreur. » (Ns4) J'ai autrement remarqué qu'elle pouvait rassurer ceux-ci quant à la suite des choses : « Détends-toi, ça va bien se passer », disait-elle aux élèves lors de la rentrée (Live1); plus tard cette journée-là, elle les avait plutôt encouragés alors qu'elle exposait ce qui les attendait durant l'année : « Ça va être dur mais ça va être enrichissant, ça va être stimulant. » (Ns1) Lors de moments d'enseignement, je l'ai vue (Ns8) inciter certains élèves hésitants à agir : « Vas-y, fais-toi confiance, écris! », ou à s'exprimer : « (Élève semble hésitante à parler)... T'es une des premières qui a levé la main, c'est intéressant, je veux juste savoir c'est quoi ta première impression. » (Live3)

Cette bienveillance, cet aspect chaleureux pourrait-on dire, de la manière d'interagir de l'enseignante, est également ressorti du discours de certains élèves. L'une d'eux partageait sentir que l'enseignante était attentive et compréhensive à ce qu'ils avaient à exprimer, et qu'il était ainsi possible d'approcher l'enseignante et de lui parler :

Tu peux comme, lui parler... [S'il] y a quelque chose qui est arrivé, elle comprend vraiment... Des fois, j'aime pas comme aller au prof p'is demander, mais, quand tu le fais [avec elle], c'est comme, c'est vraiment facile p'is tu sens pas un malaise. (É1)

Une collègue soulevait encore : « C'est quelqu'un qui a beaucoup de facilité à entrer en contact avec les gens... elle aime rire, elle aime ça s'amuser. » (C4)

Le plaisir m'a de fait semblé être un facteur contributif de son approche. J'ai repéré plusieurs moments de rires et d'humour tant dans mes notes d'observation (voir Ns13) que dans les enregistrements *live* (voir Live7, 8). Une élève rapportait cet état de fait –



« Quand elle parle, c'est souvent un ton humoristique » (É3) –, de même que l'enseignante elle-même : « Mon ton va être sur le ton de l'humour », expliquait-elle (Ent4) de certaines de ses interventions plus directes. D'ailleurs, il est apparu que ce côté plus amusant pouvait agir de contrepoids au côté plus raide, l'un balançant l'autre, parfois lors d'une même intervention : « (Enseignante s'interrompt) Hey, sors de là s'il te plaît. Sors – non mais pas s'il te plaît – (fort) Sors! (ton sarcastique) Bon là c'est un peu dictature (rires d'elle et d'élèves). » (Live9-10) Un parent résumait : « Y a des moments où elle peut rire, p'is y a des moments où elle peut être sérieuse. Mais y a assez de rires pour que l'atmosphère soit détendu. » (P3)

### *Adaptation*

Enfin, et quelques extraits déjà cités ont évoqué cette attitude, l'enseignante est apparue constamment s'adapter dans l'interaction. Cette adaptation pouvait avoir lieu dans des focales temporelles variables; on le verra. Par exemple, elle constituait une activité accomplie en aval de l'initiative à la suite d'une intervention, d'une séquence dans l'année ou encore d'une année entière. Je l'introduis ici au moment interactif parce qu'elle consistait également, selon moi, en une manière d'être dans l'action. Comme relevé déjà, il est ressorti que l'enseignante, sans avoir de réponses ou de solutions préétablies, était « en constante analyse » (Na2) de son groupe et de ses élèves. Cette prise de pouls incessante l'aurait menée à avoir « une réflexion sans arrêt » (Ent4) sur les positions et repositions à adopter dans ses interactions *in vivo* en classe. « Sa façon de voir l'éducation, estimait un parent (P2), c'est pas suivre le programme établi. C'est : “Bon, comment est la classe aujourd'hui?, on fait ça”... p'is à l'intérieur de ça on vise le curriculum. » Témoin d'un moment d'enseignement d'un intervenant, l'enseignante le commentait et faisait valoir cette approche en exposant ce qu'elle aurait plutôt fait, plutôt dit aux élèves : « Moi, j'aurais arrêté dès les premières cinq minutes. J'aurais dit : “Ok, parfait, j'avais pas imaginé ça, ça va pas du tout. J'ai [fait telle chose et je constate telle chose]. Ça veut dire que j'ai fait une erreur.” » Puis, elle formulait cette attitude

d'adaptation : « Dans le processus, je me réajuste en direct en fait... par, le retour qu'ils [les élèves] me donnent. » (Ent3)

### **8.3.2.2. Moyens déployés pour instaurer les conditions du développement de la compétence sociale**

Il a été dit : pour l'enseignante, afin que quelqu'un puisse apprendre – à se connaître et à devenir qui il est de surcroît –, il doit sentir qu'il a un espace émotionnellement sécuritaire pour le faire. Elle affirmait ainsi : « Tant mieux si y a un enseignant qui accepte de laisser cet espace, parce que développer des habiletés sociales et émotionnelles, c'est laisser un espace au final. » (Ent1) Elle tentait conséquemment avec chacun de ses groupes de former une communauté d'apprenants qui partageait des valeurs communes, et au sein de laquelle cet espace sécuritaire serait progressivement créé, protégé et ressenti. « Il faut d'abord qu'il y ait, notre groupe. », annonçait-elle (Live1) aux élèves en début d'année. Dans la présente section, je m'appliquerai donc à décrire les différents moyens par lesquels il m'a semblé que l'enseignante tentait de former cette « communauté » et d'ouvrir cet « espace » sécuritaire, conditions du développement de la compétence sociale en question.

#### *Prioriser le travail sur le savoir-être*

Les moyens pris par l'enseignante pour ce faire étaient déployés concomitamment et graduellement tout au long de l'année, à travers des manières de fonctionner qu'elle mettait en place et maintenait au sein de ses groupes. Ces efforts débutaient dès les premiers instants, dès ses premières interventions, dès ses premières interactions avec ses élèves (voir É13), et ce, de manière intensive. Une élève (É14) disait ainsi avoir perçu ce début d'année comme un « changement de la 5<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année assez *rough* ». Il est en effet ressorti que l'enseignante tentait de mettre en place les conditions précitées dès que possible, travaillant en priorité le savoir-être, cette socialisation des élèves, la compétence sociale en question.

« Dès le début, dans notre groupe classe qu'on a au mois de septembre, soutenait cette dernière (Ent1), faut être très vigilant par rapport aux habiletés relationnelles et émotionnelles, pour créer cette communauté d'apprenants. » Elle affirmait plus avant : « Toutes mes situations d'apprentissage du début d'année sont un prétexte à travailler, à faire surgir toutes ces intelligences-là. » (*ibid.*) Une collègue décrivait comment l'approche de l'enseignante priorisait ce savoir-être aux contenus disciplinaires : « Mettre de côté ta séance de maths qui dure 45 minutes, mettre de côté ton français qui dure 45 minutes, p'is quand arrive une situation (main tombant lourdement sur la table), *stop*. » (C1) Cette priorisation de l'état social et émotionnel de chacun et du groupe a paru perdurer à travers l'année scolaire. Une collègue (C4) expliquait comment des situations problématiques vécues par exemple au dîner ou à la récréation devenaient le premier sujet traité par l'enseignante au retour en classe. Un parent (P3) évoquait encore un événement personnel que son enfant avait vécu en cours d'année scolaire et comment l'enseignante avait alors mis de côté « l'académique pendant une semaine » pour « montrer » aux élèves « comment agir dans une situation comme ça, comment épauler un ami qui vit une difficulté ».

Il serait donc en somme question, avant même de se préoccuper des apprentissages plus disciplinaires, de s'attarder au premier chef à tuer dans l'œuf les situations susceptibles d'impacter l'état de disponibilité de chacun et/ou de compromettre la création d'un climat de classe sain. Ce faisant, elle aurait mis (en partie) en place des conditions aidant à ce que tous se sentent sécurisés au sein du groupe.

#### *Poser le cadre de valeurs, le faire intégrer*

Pour créer cette communauté et cet espace, l'une des choses qu'elle souhaitait rapidement instaurée, c'est ce qu'elle appelait « le cadre ». Ce cadre est pour moi l'un des éléments centraux de son initiative. Elle le définissait comme des valeurs déterminées par les enseignants, présentées aux élèves et sécurisées par les adultes. Lors du terrain principal, ce cadre avait été défini en amont de la rentrée par

l'enseignante et son collègue titulaire, et a été la toute première chose introduite aux élèves. Concrètement, il était alors institué sur quatre valeurs chères aux deux enseignants : « authenticité, exigence, collaboration, être concerné(e) » (voir Artef29). Ces valeurs avaient été écrites sur des affiches faisant l'objet d'une activité à la rentrée, et accrochées ensuite dans les deux classes et même dans la bibliothèque de l'école (Artef52); elles structuraient également la communication présentée aux parents à la rencontre de début d'année (Artef35). Sans être exclusif à cette année-là, l'enseignante aurait toujours posé avec chacun de ses groupes, cette espèce de socle moral fondé sur des valeurs et circonscrivant l'espace au sein duquel elle souhaitait amener les élèves à évoluer et se développer.

En effet, ce cadre est apparu comme le pendant, voire une fondation adjointe, des règles de classe ou des codes de vie que l'on retrouve dans la plupart des classes et des écoles. L'enseignante reconnaissait par ailleurs l'imbrication de son cadre valoriel dans les cadres temporel, physique, curriculaire et réglementaire évoqués plus haut. « On est dans une école, avait compris une collègue (C4), t'es dans un cours de [x]... de telle heure à telle heure... je vous demande à telle date d'être rendu à telle place, concluant par suite, c'est vrai que ça aussi c'est un autre cadre. » « Tous les interdits du règlement », spécifiait encore l'enseignante (Ent4) des limites à ne pas franchir : « l'insulte verbale, la violence verbale, la violence physique », auxquelles elle ajoutait « aussi le mensonge ».

J'ai donc compris ce cadre institué par l'enseignante comme un référent moral – un « repère » disait une élève (É8) – balisant et orientant, au sein de ces cadres préétablis, les réflexions, les choix et les actions des élèves, de même que ceux des intervenants. Le collègue de l'enseignante l'expliquait ainsi aux parents : « L'idée du cadre..., c'est un outil pour toute la classe en fait. Pour, à chaque fois, justifier, se demander : "Où est-ce qu'on se place dans le cadre, à quel endroit on n'a pas respecté quelque chose?" » (Live5) « Constamment constamment, on revient au cadre », insistait l'enseignante

(*ibid.*), que j'ai vue (voir Ns13) s'y référer à plusieurs reprises. En entretien, celle-ci en proposait une utilisation possible auprès des élèves :

On a mis le mot exigence... ça me permet de leur dire : « Regarde, c'est pas parce que t'es nul, c'est juste que mon exigence est là, j'aimerais ça que ton exigence soit aussi là. C'est pour ça que je te demande de retravailler. » Ça va crédibiliser mon intervention qui est de leur demander de recommencer. (Ent2.1) C'est donc à ce cadre valoriel que l'enseignante est apparue rapporter ses interventions auprès des élèves d'une part; et c'est d'autre part par rapport à celui-ci qu'elle incitait ces derniers à fonder leurs réactions, leurs réflexions, leurs décisions et leurs actions en contexte scolaire.

Comme son nom l'indique, ce cadre impliquait en outre des contours et par conséquent, des conditions de participation à la communauté d'apprenants. « Ces mots-là, insistait l'enseignante en introduisant les valeurs aux élèves, c'est une obligation : tu dois obéir à ça. » (Live2) Elle se faisait très claire : un élève hors du cadre par ses attitudes et ses actions se trouvait aussi en-dehors de la communauté d'apprenants. Pour amener les élèves à intégrer le cadre en question, il s'agissait qu'elle, l'adulte, s'en porte « garant » (Ent4). Celle-ci (*ibid.*) parlait alors d'un « poids autoritaire » qu'elle assumait lorsque nécessaire; concrètement, elle imposait à un élève sorti de ce cadre les gestes à poser. Elle explicitait cette prise de position dans cet extrait où elle intervenait auprès d'un élève à la rentrée :

Ok Nathan (le ton monte) tu commences par changer de place! ... Ouais, et cette valeur-là (pointe l'affiche du cadre) tu l'as pas. C'est pour ça que je te demande de changer de place... (s'adressant à tous) ça veut dire que, quand tu n'as pas une de ces valeurs-là, tu rentres dans le modèle où, moi,... ou un adulte, va t'obliger, et va poser l'action pour toi. Et là tu discutes même pas. (Live2)

On le verra, toute manifestation jugée hors du cadre était reprise, et l'élève se faisait commander ce qu'il devait faire, entre autres sortir carrément de la classe. En voici la justification :

Moi, ma première posture c'est : je lui remets le cadre et je lui fais sentir que... : tu souhaite[s] pas rentrer dans ce cadre... Après la première semaine, tu comprends pas ces valeurs. Tu peux pas intégrer la classe,... tu rentres pas physiquement non plus dans notre contexte d'apprentissage. (Ent2.1)

Le but serait que les élèves comprennent et adoptent le plus rapidement ce cadre, afin qu'ils puissent ensuite y évoluer en sécurité et s'y épanouir. L'enseignante expliquait : « On veut pas être longtemps dans cette autorité répressive. Donc, on veut qu'ils se l'approprient ce cadre... » (Ent2.1)

Ce cadre valant pour toute la communauté d'apprenants, il concernait également les adultes y intervenant. Elle disait ainsi aux élèves : « Ces valeurs-là, c'est... tant pour toi que pour nous... Chez moi, parfois je me sens pas concernée par des choses et c'est correct... Par contre, quand je rentre à l'école, c'est pas possible. » (Live2) D'ailleurs, elle expliquait compter également graduellement sur certains élèves pour devenir garants avec elle, et parfois pour elle, de cet espace d'apprentissage partagé : « En plus, c'est lui qui va me reprendre, [tel élève], pour dire que je suis pas à mon affaire. Lui je compte sur lui. » (Ent2.1) À la suite d'échanges, j'avais inscrit (Ns1) ma première compréhension de cette dévolution progressive de la responsabilité du maintien du cadre de l'adulte à l'ensemble du groupe : « Les adultes sont garants... jusqu'à ce que les élèves intègrent ce cadre et en deviennent garants à leur tour. Ensuite, tous sont partenaires; chacun est apprenant. » Définir clairement un cadre moral et insister (au début avec force) pour que chacun y entre, l'intègre en lui et en devienne garant, faisait partie d'un des moyens déployés afin de créer l'espace d'apprentissage partagé et sécurisé permettant de développer la compétence sociale en question.

*Adopter une approche intensive, directe et ouverte*

Une autre modalité importante sur laquelle il est ressorti que reposait la mise en place des conditions du développement de la compétence sociale dans l'initiative étudiée est l'intensité de celle-ci. J'ai déjà décrit comment l'enseignante avait une manière d'être marquée par l'intensité, j'é mets maintenant le constat que l'approche qu'elle mettait en œuvre était intensive. Elle parlait (Ent1) en entretien de ce que d'autres intervenants pouvaient en penser : « [Ils] disent que je suis très confrontante, que je m'arrête sur le moindre détail, que je lâche sur rien », puis admettait elle-même, « c'est parfois soutenu là (rires). » Ainsi, il est apparu, comme mentionné, qu'elle laissait rarement passer une manifestation – attitude, réflexion, parole, action, etc. – qui sortait du cadre de valeurs instauré, et qui risquait conséquemment de compromettre la création de la communauté d'apprenants, l'espace de développement commun et individuel. Il pouvait tantôt s'agir d'un simple geste posé par un élève en classe, tantôt d'une problématique relationnelle entre des enfants. Elle précisait : « Toute [situation] qui pourrait venir détruire, ou *stopper* la créativité, la curiosité, la motivation d'un apprenant; j'arrête mon cours et on en parle. » (Ent1)

Des arrêts systématiques étaient donc réalisés en pleine activité d'enseignement, et la situation était abordée directement « devant tout le monde » (Ent4), « devant les autres » (P3), « tous ensemble » (É8). « Donc y a vingt-six élèves qui s'arrêtent finalement, pour un comportement, d'un élève ciblé... Et là, je prends le temps d'expliquer, au su et au vu de vingt-six élèves. » (Ent1) « Elle voulait qu'y ait aucun malaise à être capable de nommer des choses en grand groupe », soutenait une collègue (C4); « Y a pas à cacher, y a pas à faire semblant », déclarait l'enseignante (Ent1). Comprenant que d'intervenir en grand groupe pouvait être « un peu déstabilisant et confrontant », l'enseignante (*ibid.*) se disait néanmoins convaincue que cela offrait à tous une occasion d'apprendre de la situation, en même temps que de contribuer à y apporter des solutions, d'aider les autres. Elle affirmait : « On s'arrête parce que, de

cette situation, on est tous capables d'apprendre » (Ent4); alors qu'une collègue (C4) voyait dans ce « partage en grand groupe » une possibilité « que l'un épaulé l'autre ».

Dans cette approche d'intervention intensive et en cohérence avec ses manières d'être authentique et bienveillante, il est apparu que cette communication assez directe se voulait également ouverte et sincère. L'enseignante (Ent1) évoquait comment ces échanges devaient permettre à chacun de sentir qu'il avait « une place pour intervenir et pour dire comment il se sent, et pour mieux se découvrir en tant qu'apprenant. » Dès le début de l'année donc, les élèves étaient invités à verbaliser et expliciter leur ressenti, à s'exprimer sincèrement. Tantôt encouragés à manifester leur sentiment – « Pourquoi tu soupères? Vas-y... t'as le droit de soupérer » – ou à partager leur point de vue – « Si... t'es pas dans la valeur, tu dois te réajuster. Ou alors, t'as un truc à dire, et dis-le » (Ns4); tantôt conviés à échanger – « Ok. Si c'est ça que tu veux montrer, parfait! On va discuter. » (Live1) Voici comment elle exposait cette communication souhaitée :

Chacun doit se situer, « je me sens jugé », « moi, je me sens pas bien », « moi, je me sens stressé », « ah! moi, je me sens très à l'aise ». Tout ça c'est, verbalisé, dans les premières semaines... Le cours est arrêté, c'est dit. Pour qu'on puisse avoir une communauté éclairée et p'is confiante, pour que le stress, le jugement, tout ça, s'en aillent quoi. (Ent1)

L'enseignante tentait donc d'ouvrir un espace de communication au sein de ses groupes, un espace où les problématiques pouvaient être abordées de manière franche, où chacun pouvait apprendre à se connaître lui et apprendre à connaître l'autre pareillement, et ce, sans jugement. J'y arrive.

#### *Faire tomber les jugements, se connaître et créer une interdépendance constructive*

L'enseignante cherchait donc aussi à faire cesser les jugements le plus rapidement possible dans ses classes. « C'est la première chose à faire tomber. Pour qu'ils soient eux-mêmes » (Ent4), « donc qui tu es, sans jugement! » (Ent1), affirmait-elle. Je l'ai mentionné quand j'ai décrit sa théorie générale, il s'agissait d'éviter d'amalgamer la



personne entière à ce qu'elle pouvait faire dans des situations données, de voir l'autre différemment qu'à travers l'image, parfois « manichéenne » (C2), construite au fil du temps. Une élève se remémorait ainsi son expérience de quelques années auparavant dans la classe de l'enseignante : « Même si, comme... tu détestais [telle personne] avant; à la fin de l'année, c'était pas devenue ta *best friend*, mais t'étais quand même son amie là. » (É11) Tout comme pour les écarts au cadre de valeurs, l'enseignante (Ent4) ne laissait passer aucune « attitude de jugement : roulements de yeux, commentaires, sourires entre eux. Tout ça je tolère pas », soutenait-elle. À nouveau, elle, l'adulte, se posait en tant que « garant du groupe », permettant « de communiquer sur cette situation... de jugement » (*ibid.*).

Elle relevait également les forces et les faiblesses de chacun, à nouveau devant tout le monde. Elle expliquait commencer par ses propres faiblesses – « C'est moi qui me mets à nu la première... : “Ok, là, je suis vraiment poche en organisation” » – puis celles d'élèves qu'elle sentait avoir « une bonne stature » (Ent4) – « Je lui ai dit : “Ah mais oui, t'es nul en orthographe.” » (Ent2.2) L'intention était alors de « dédramatiser [le fait] d'avoir des défis » (Ent4), en même temps que d'amener les élèves à mieux se connaître (chacun et entre eux), et se soutenir mutuellement. Elle précisait ainsi :

Ce que je veux dire c'est que, il est urgent, de pas cacher ça [être nul], de l'affirmer, fièrement presque... Donc là j'y vais assez directement pour leur dire : « Regarde, ça dérange pas! », il faut juste le savoir, et on est tous là, pour l'amener, à un niveau plus élevé. (Ent2.2)

Reconnaître ainsi les défis et les vulnérabilités de chacun est apparu de fait opérer sur trois tableaux. D'abord, cela a semblé relativiser l'impératif d'être sans failles aux yeux d'autrui – « Juste le fait de parler des choses qui nous arrivent avec le groupe, p'is que personne nous juge, ça donne confiance », exprimait une élève (É14). Ensuite, cela a paru amener les élèves à se connaître davantage eux-mêmes et entre eux et à conséquemment se sentir « plus liés » (É15) parce que : « Je suis utile au bien-être du groupe, le groupe m'est utile. » (Ent4) Et enfin, partant de ce qui précède, créer cette

communauté d'apprenants où chacun se sent en sécurité – « tu sens que ton groupe te tient » (C4) – pour évoluer et se développer, notamment d'un point de vue personnel et social.

*Opter pour des modes de fonctionnement collaboratifs*

J'ai relevé des moyens employés par l'enseignante pour favoriser la création de cette communauté d'apprenants visée dans l'organisation du matériel et de l'espace, du temps et des tâches. Il était alors question d'amener les élèves à décider et/ou à supporter ensemble ces divers modes de fonctionnement de la classe. Afin de créer un groupe, elle a cherché aussi à impliquer les élèves dans les décisions de la vie de la classe.

D'abord, en plein cœur d'année avec une cohorte précédant celle que j'ai observée (voir É15), l'enseignante avait choisi de repenser l'utilisation de l'environnement physique. Lors du terrain principal, il y avait dans la classe quelques pupitres individuels, des tables de formes et dimensions variées, des chaises, un divan, deux meubles avec des rangement ouverts et un projecteur. En début d'année, les rangements de même que les surfaces des murs étaient vides, le mobilier n'avait pas été organisé. Les murs et les tableaux ont été graduellement couverts et utilisés selon les besoins de la classe. Dès le premier jour, les élèves devaient aménager (et réaménager), en groupe, le mobilier selon les activités ayant cours. Aucune place n'était attribuée à quiconque, pas même à l'enseignante, qui s'installait néanmoins très souvent à une petite table près du tableau blanc sur lequel le projecteur s'affichait. Le choix de l'endroit où s'installer, voire même comment s'installer (debout, assis sur une chaise ou sur une table, etc.), était laissé au jugement et à la réflexion des élèves, qui devaient décider pour eux-mêmes et pour le groupe. À titre d'illustration, la situation suivante observée à la suite d'une période où une intervenante était venue travailler avec les élèves en classe :

Enseignante revient avec un commentaire de [l'intervenante] par rapport à la répartition de l'espace peu optimale pour ce qu'ils faisaient... : « Agis, choisis, réfléchis...crée! » Elle donne cinq minutes aux élèves pour reconfigurer l'espace pour la [tâche en question]... « Ok, maintenant tu t'assois à une place pertinente pour toi. » Tous prennent une place... : « Ok, toi tu t'es assis à côté de lui, toi tu es  $x$  ou fonctionnes comme  $y$ , pertinent d'être là », etc. (Ns6)

Aucune liste de matériel n'avait été donnée aux élèves avant l'année, une contribution financière demandée aux parents ayant plutôt permis à l'enseignante d'acheter du matériel commun. Le premier jour d'école (voir É13), les élèves s'étaient chargés d'organiser les rangements vides et devaient par la suite prendre soin de ce matériel que tout le monde utilisait, et maintenir l'ordre dans les rangements. Le mobilier, les espaces et le matériel se sont donc trouvés partagés entre les membres de la communauté d'apprenants – « parce qu'on partage tout » (É9) –, et chacun appelé à se sentir concerné et responsable de la gestion de ceux-ci – « ça apprend qu'on est un groupe et qu'on doit faire attention à ce qu'on fait. » (É14)

L'horaire de la classe était également élaboré par les élèves (Artef34), avec l'aide de l'enseignante; certaines contraintes étant imposées, comme les spécialistes; « Le reste...à nous de créer là-dedans », soulignait-elle (Ns3), amenant les élèves à prendre en compte leurs divers besoins ainsi que ceux de la classe, selon les notions qui étaient vues et les projets en cours. « C'est le temps de le dire si y a quelque chose que tu comprends pas, lançait-elle à ses élèves (Ns10), pointant le tableau de l'horaire, on va l'ajouter à nos notions et ça va nous guider dans notre révision de la semaine. »

Dès le début de l'année et lorsque c'était par la suite pertinent, des tâches liées à l'organisation et au fonctionnement de la classe étaient attribuées à des élèves (gestion de l'horaire, des ordinateurs ou de l'ordre des rangements) ou encore partagées dans le groupe (nettoyage et rangement des tables au dîner dans la cafétéria). « Le partage des tâches, avait remarqué une collègue (C3), Enseignante en a fait carrément un système ». D'autres tâches plus ponctuelles (trouver de l'information sur tel sujet, créer une

affiche pour telle notion, aider tel élève avec telle chose) étaient aussi distribuées aux élèves. L'attribution de ces tâches pouvait être le fait de l'enseignante ou s'effectuer conjointement avec les élèves. Une tâche était assignée selon que l'expertise ou l'intérêt précis d'un élève le rendait plus susceptible de bien l'accomplir, et donc contribuer au mieux au groupe; ou encore selon que les élèves retenus allaient bénéficier, d'une manière ou d'une autre, du fait de la réaliser.

Enfin, j'ai trouvé que les élèves travaillaient très rarement individuellement (voir Ns4,6,8). « Au lieu d'être plus individuels, t'sais on est comme vraiment tous ensemble, on fait souvent plus des activités de groupe », rapportait une élève (É8). Sur les photos<sup>62</sup> prises des activités d'enseignement-apprentissage, le groupe apparaît le plus souvent opérer en plénière, ou encore en équipes formelles (un même groupe travaillant plus longtemps à un même projet) ou informelles (un groupe formé ponctuellement pour accomplir une tâche donnée), allant du binôme à des groupes de six-sept élèves. Parfois, chacun vaquait à ses propres choses, mais pouvait toujours interagir avec son voisin. Tout comme pour les tâches, les équipes pouvaient être imposées par l'enseignante, mais elle amenait aussi les élèves à les former, en usant de leur jugement et « à partir des “forces” et des “contraintes” de chacun, dans un esprit de collaboration » (Ns2). « Elle voulait qu'on partage notre expertise », se rappelait un élève (É15), racontant plus avant, « je savais que... mon français est moins fort. Donc, les gens [forts] en linguistique..., eux je me disais : “Si j'ai un projet de français, parfait.” »

### *Prendre, mettre et laisser le temps nécessaire*

J'ai déjà évoqué dans sa théorie générale comment l'enseignante considérait la compétence sociale en question longue à se développer. Selon elle, il pouvait par exemple prendre une récréation entière pour qu'un enfant verbalise un geste commis, tout septembre pour que les élèves commencent à réfléchir par eux-mêmes plutôt

---

<sup>62</sup> Voir Artef43,44,45,51,55,56,57.

qu'attendre l'adulte, beaucoup de temps pour qu'un élève reconnaisse et formule certaines de ses habitudes interactionnelles, plusieurs mois avant que ne soient créés la communauté d'apprenants et l'espace sécurisé de développement au sein de celle-ci. Il faudrait prendre, mettre et laisser le temps nécessaire à ce développement, et il en serait conséquemment de même pour l'ensemble des moyens jusqu'ici exposés. Il est ainsi ressorti que l'enseignante acceptait de traiter de certaines situations sur des périodes plus longues, et de laisser de ce fait des situations non résolues, des questions sans réponses immédiates, des problèmes sans solutions instantanées.

Dans une focale temporelle plus rapprochée, chaque intervention nécessiterait également du temps. Il ne serait donc pas possible selon l'approche de l'enseignante de « se dire : "Ah b'en là, ça prend du temps sur ma période." Non là! », soulignait une collègue (C1). « Il se peut que j'aie passé que trois minutes en math et les quarante autres minutes [de la période], ont été de la [socialisation] », laissait savoir l'enseignante en entretien (Ent1). Cette dernière prendrait donc le temps de chaque intervention. « Comme les personnes qui sont... moins fortes dans quelque chose..., elle reste sur la personne..., elle essaie de la faire comprendre », exprimait une élève (É1). J'ai aussi pu observer en direct cette insistance tant à laisser la place à l'élève qui tente de répondre, qu'à faire en sorte que les autres la lui laissent :

Alicia tente de répondre. Ça rigole. Alexis est sorti, Logan est sorti, Malik rigole... Enseignante arrête et intervient auprès de Malik, qui raconte ce qui, dans le corridor, l'a fait rire. Enseignante sort complètement Alexis du corridor... (insistance d'Enseignante) : « On va passer la nuit ici s'il faut. » (Ns5)

### *Collaborer avec les autres adultes*

Enfin, il a semblé que cette communauté d'apprenants s'étendait pour l'enseignante au-delà de ses élèves et elle. J'aborde plus tard les rapports qu'elle pouvait entretenir avec les autres adultes, mais simplement dire ici que le travail collégial est ressorti

comme un autre moyen qu'elle aurait souhaité mettre en place dans son initiative. Il y avait de fait eu, lors du début d'année que j'ai observé, un désir de collaborer avec les adultes gravitant autour de ses élèves (collègues comme parents) et un déploiement conséquent de moyens pour ce faire.

Ce travail collaboratif était particulièrement marqué avec son collègue titulaire de 6<sup>e</sup> année; « c'est comme, les classes sont vraiment réunies », relevait une élève (É11) à ce propos. Comme il a été dit, ils avaient notamment établi ensemble le cadre de valeurs, et réalisé l'activité de début d'année et la rencontre de parents conjointement. Sur l'horaire de la classe était noté celui de l'autre groupe (Artef11), et des échanges de local ou d'enseignants étaient parfois opérés (Artef34; É11; C2,4). Ils discutaient en outre régulièrement d'interventions ponctuelles et des élèves, ainsi que, tels des « miroirs réflexifs » (C2), de leurs pratiques et de l'éducation en général. Ils travaillaient également avec les surveillants attirés à leur classe, entre autres concernant les modes de fonctionnement du dîner. Ils avaient aussi désiré travailler de concert avec les spécialistes, les conviant notamment à une rencontre en début d'année. Une collègue se souvenait : « Ils voulaient... mettre quelque chose en place, p'is nous en parler, nous mettre au courant les spécialistes, pour qu'on essaie d'être nous aussi une équipe, un groupe, p'is qu'on soit cohérents. » (C4) L'enseignante a par ailleurs relaté avoir aussi travaillé à d'autres moments en partenariat avec divers intervenants de l'école – responsables du programme socio-émotionnel, bibliothécaire, enseignants d'autres niveaux, etc.

Il est également ressorti qu'elle désirait collaborer avec les parents, les rencontrant régulièrement (voir C2). Essentiellement, cette collaboration souhaitée a semblé en être une de confiance et de communication honnête (voir Artef35). Elle demandait aux parents d'avoir confiance en son expertise, et de faire la part des choses lorsque leur enfant revenait à la maison avec son vécu de l'école; qu'ils le relativisent et contrevérifient au besoin sa version. La communication directe souhaitée consistait en

cette capacité du parent de venir s'entretenir avec elle de ses propres inquiétudes et préoccupations. Le parent pouvait ainsi solliciter une rencontre, ce à quoi elle répondait rapidement positivement (C2). Concernant les préoccupations des élèves, la collaboration demandée aux parents était plutôt de remettre la responsabilité de cette communication entre les mains de l'enfant.

En outre, lorsqu'elle le jugeait nécessaire, l'enseignante pouvait convoquer les parents. Essentiellement, ces rencontres étaient sollicitées lorsque persistaient chez un élève des choix et des comportements le gardant en marge de la communauté d'apprenants, en-dehors du cadre. Il est apparu que le but était alors de mettre les parents au fait des moyens qu'elle comptait prendre auprès de leur enfant et d'ainsi les préparer au vécu possiblement confrontant qu'il risquait d'expérimenter. « Elle m'a parlé de son approche, p'is de qu'est-ce qu'elle veut atteindre, p'is elle m'a même dit à quoi m'attendre », rapportait un parent (P3) d'un tel échange. Autrement dit, j'ai compris de l'initiative de l'enseignante qu'elle visait à développer une confiance des parents dans ses intentions et ses visées, afin qu'elle puisse créer dans sa classe l'espace pour le développement de chacun de ses élèves, et notamment de leur compétence sociale, et que ceux-ci soient soutenus autant que possible à la maison par rapport à ce vécu.

Ce qui a été dit jusqu'ici a paru être déployé dans le but d'ouvrir l'espace sécurisé et former la communauté d'apprenants, conditions du développement de la compétence sociale en question. Les acteurs rencontrés ont parlé de l'importance sentie chez l'enseignante, et sa capacité à former et maintenir une « cohésion de groupe » (É15; C4) dans ses classes. D'autres ont plutôt parlé d'« ambiance », de « climat », voire de « culture ». « C'était juste comme l'ambiance, évoquait une élève (É12), j'avais l'impression qu'on était tous une personne »; « Un climat vrai, expliquait un collègue (C2), où les gens peuvent enlever les masques progressivement; une culture comme ça... [qui] rejaillit sur même les plus résistants. » Il a semblé que tous ces moyens servaient en fait à « tisser des liens » (É15) : les élèves entre eux, et bien sûr avec

l'enseignante. Deux de ses collègues l'énonçaient ainsi : « Elle sait développer des relations avec des enfants qui font que... tu te sens important quand 'est avec toi » (C4); « C'est rare qu'elle est dans le jugement, peu importe les élèves qu'elle a. Et donc, s'installe une vraie confiance, personnelle et professionnelle entre ses élèves et elle. » (C2)

Ainsi, l'initiative étudiée impliquait non seulement des interventions concrètes en vue de développer la compétence sociale des élèves (décrites en prochaine section), mais elle était caractérisée par la mise en place de conditions favorables à ce développement, l'instauration d'un espace d'apprentissage et de vie sécurisé. Ces conditions étaient la priorisation du savoir-être avant toute autre chose, la mise en place d'un cadre de valeurs se voulant partagées à intégrer, une approche intensive, directe et ouverte ayant pour but de faire tomber les jugements et d'amener les apprenants à se connaître et à s'entraider, des modes de fonctionnement collaboratifs, un temps accordé et laissé à l'expérience et à l'intervention, et une collaboration souhaitée avec les autres adultes.

### **8.3.2.3. Modalités et actions adoptées pour développer la compétence sociale**

J'ai posé les finalités conditionnelles à l'apprentissage en général selon l'enseignante, et au développement de la compétence sociale en question en particulier, de même que les moyens qu'elle pouvait mettre en œuvre pour instaurer ces conditions. Je m'attarde maintenant à ce qu'il est apparu qu'elle faisait plus directement pour développer ladite compétence sociale.

Comme souligné, l'enseignante croyait beaucoup en l'apprentissage par l'expérience. Partant, j'ai trouvé qu'enseigner la compétence sociale consistait, dans son initiative, à faire entrer les élèves dans les différentes étapes de son processus de mobilisation évoqué plus haut : incidemment, il se serait agi de faire prendre conscience, de faire reconnaître, d'amener à donner sens et à mieux connaître, de faire décider et de pousser à agir. Mais comment, concrètement, faisait-elle expérimenter ces diverses étapes aux



élèves? Et comment s’y prenait-elle pour travailler, partant de ces expérimentations, sur leur compétence sociale? Essentiellement, dans des contextes tant formels qu’informels, j’ai trouvé qu’elle disait ou faisait dire aux élèves ce qui en était d’une situation sociale donnée, qu’elle montrait ladite situation, voire la faisait vivre, puis, qu’elle proposait ou faisait proposer des pistes de réflexions, de solutions, d’actions.

*Situations réelles vécues abordées en contexte formel ou informel*

L’approche étant expérientielle, il est ressorti que l’enseignante parlait presque toujours de situations réelles vécues par les élèves, que ce soit dans la classe ou en-dehors. « Dans quelle situation, moi je serais pas en train de, par exemple, respecter ce cadre-là? » demandait-elle aux élèves alors qu’elle le leur présentait (Live2), « donnez-moi des choses concrètes là », insistait-elle. Elle a ainsi paru ancrer le développement de la compétence sociale dans un vécu effectif et donc, affectif et émotionnel. Dans un tel contexte, les élèves arriveraient beaucoup plus facilement selon elle, à être authentiques et à entrer dans le processus de prise de conscience, de reconnaissance, etc. : « Vu qu’ils sont obligés de donner une situation vraiment concrète... une situation qu’ils ont vécue, c’est sincère... ils vont sortir des choses vraies. » (Ent1)

Quand j’ai tenté de circonscrire la famille de situations homologues de la compétence sociale ici étudiée, j’ai conclu qu’elle recouvrait pratiquement toutes les situations d’interaction sociale, surtout lorsqu’il y avait de possibles impacts sur l’apprentissage des élèves. Des situations survenant en classe, qu’elles concernent un, deux, plusieurs individus ou toute la classe, à celles vécues à l’extérieur de la classe, au dîner, à la récréation, dans les corridors, chez les spécialistes, en activités parascolaires voire le soir sur les plate-formes numériques; des situations entre élèves à celles impliquant des adultes, l’étendue des circonstances dans lesquelles l’enseignante choisissait d’aborder la socialisation est apparue immense. Autant dire qu’elle était en quelque sorte constamment en train d’intervenir relativement à la compétence sociale de ses élèves. Lister l’ensemble des différentes situations relevées dans les données serait fastidieux

et peut-être inutile; les extraits partagés tout au long de ce texte constituent autant d'exemples variés. Je dirai cependant que les interventions de l'enseignante étaient parfois plus formalisées, alors que d'autres étaient plus spontanées, intégrées aux moments d'enseignement-apprentissage de la classe, au quotidien scolaire. « Y avait une période assignée..., mais des fois c'était juste spontané », résumait un élève (É15).

L'enseignante relevait qu'à chaque année, avec chacune de ses cohortes, elle en venait à fonctionner sous forme d'échanges plus formels avec l'ensemble du groupe, des rassemblements hebdomadaires durant lesquels la classe traitait de différentes questions. Par exemple, lors du terrain principal, des « conseils de classe » avaient débuté autour d'octobre, de tels rassemblements se tenaient aussi l'année précédente, et des « cercles » avaient lieu quelques années auparavant dans une cohorte plus jeune. Ces derniers cercles ont paru servir principalement aux résolutions de conflits et aux « problèmes » interpersonnels. Les élèves qui en sentaient le besoin soumettaient alors à l'ensemble de la classe une demande d'échange concernant un problème vécu en vue d'y trouver des solutions « tout en groupe » (É1). Voici ce que différents élèves en relataient :

Si t'avais un problème, tu pouvais l'écrire sur un papier, tu le mettais dans la boîte. (É8) Y avait comme deux boîtes : une de bonnes choses, et après des conflits... Chaque jeudi, on faisait comme, un cercle.. (É1) Enseignante ouvrait les boîtes, elle sortait, elle disait. (É11) Là on discutait, comme des chicanes qu'y avait dans la cour, des problèmes, on donnait des félicitations. (É4) Donc, quelqu'un en parlait comme : « Ok, j'ai un problème, avec telle personne... » P'is, on essayait de le régler tous ensemble. (É7) Si t'avais une proposition, quelque chose, pour la classe, tu disais ça. (É3)

Les conseils et rassemblements tenus avec les plus vieux pouvaient aussi aborder des conflits entre élèves, mais ont semblé traiter de questions beaucoup plus larges, « des points sur la semaine », rapportait évasivement un élève (É15). Quant à la forme prise, il s'agissait, comme pour les cercles, d'une discussion de groupe : « Ça se ressemble,

mais ça se vit pas de la même façon », exprimait une élève (É14) ayant vécu les deux. Celle-ci faisait remarquer que dans les cercles, ils s'attardaient plus longuement à l'expression du vécu de chacun, alors que dans les conseils, ils passaient plus rapidement à l'échange de perspectives sur les situations traitées – « on peut juste le dire p'is après ça on en discute » (É14).

Je n'ai malheureusement pas été témoin d'un de ces conseils lors de mon terrain principal<sup>63</sup>, mais j'ai observé plusieurs moments moins formalisés où des échanges ayant trait à la compétence sociale ont eu lieu. Une élève soulignait d'ailleurs en ce début d'année : « C'est un peu comme le cercle cette année... On se parle quand même..., mais juste pas en cercle. » (É2) Comme dit déjà, l'enseignante adoptait une approche intensive, ne laissant rien passer qui puisse nuire à l'apprentissage de tous. Les interruptions fréquentes alors faites constituaient à mon sens des moments informels où son initiative était à l'œuvre. Elle pouvait ainsi « complètement arrêter de donner son cours » (C4), ou prendre du temps avant même de le commencer. « C'était assez spontané et flexible », déclarait un élève (É15). Je l'ai en outre vue intégrer des éléments liés à la compétence sociale en question dans des moments de jeu (voir N15) ou encore dans des moments d'enseignement plus disciplinaires (voir Ns12), tout comme je l'ai inversement vue lier étroitement des notions disciplinaires dans ses interventions ayant trait à la socialisation (voir Live9-10).

Enfin, bien qu'elle agissait très souvent devant tout le monde, elle s'entretenait aussi régulièrement un à un avec les élèves. La nature de l'échange ou l'objet même de celui-ci ont semblé être décisifs dans l'option de cette modalité. Par exemple, un geste très violent, une attitude récurrente ou un suivi plus individualisé d'un élève qui entraînait difficilement dans le cadre méritaient selon l'enseignante une discussion un à un. Pareillement, après la résolution en groupe d'un conflit ponctuel, elle pouvait s'entretenir avec le ou les protagonistes en privé. Lorsqu'elle usait de répliques plus

---

<sup>63</sup> J'avais assisté par curiosité à un cercle quelques années auparavant.

directes, elle disait parfois s'assurer avec l'élève visé que son intervention n'avait pas été prise personnellement. Elle pouvait sortir dans le corridor avec un élève qu'elle avait expulsé de la classe. Certains élèves pouvaient aussi être rencontrés individuellement afin d'obtenir leur version d'une situation donnée, de l'éclaircir voire de la régler sans forcément la soumettre au groupe. Enfin, j'ai relevé certains échanges informels entre l'enseignante et certains élèves qui venaient d'eux-mêmes lui parler, ou avec qui elle engageait momentanément une conversation.

Qu'elle ait déployé son initiative dans des moments formalisés ou plus spontanés, l'enseignante a semblé recourir à des moyens assez similaires en vue de développer la compétence sociale de ses élèves, c'est-à-dire pour les faire entrer dans le processus de mobilisation de celle-ci. J'ai séparé ces modalités relevées sous les actions suivantes : dire ou faire dire, montrer, faire vivre, et proposer ou faire proposer.

*Dire ou faire dire : refléter, faire verbaliser, expliciter*

D'abord, l'une des choses que faisait l'enseignante lorsqu'elle intervenait relativement à une situation d'interaction sociale était de rendre la situation explicite, en prenant le temps de dire ou de faire dire à ses élèves ce qu'il en était.

Pour ce faire, elle miroitait parfois la situation aux élèves, leur nommant clairement ce qu'elle percevait qu'ils ressentait ou énonçaient. Par exemple : « Je sais que t'es fébrile, que tu veux savoir si t'es avec ton ami », traduisait-elle aux élèves le jour de la rentrée (Live2). Ou encore, à un élève : « Regarde, ça fait deux fois, que t'as ce besoin de saboter une situation. » (Ent4) Je l'ai également vue refléter aux élèves des parties intérieures d'eux-mêmes – pensées, préférences, forces et défis, états, etc. – en usant de formulations déclaratives telles que « tu préfères que... », « dans [telle situation], t'étais... » (Live11), « il pense que... » (Live9-10). Enfin, elle pouvait amener les élèves à se poser eux-mêmes en miroir des autres, comme dans une activité où chacun se faisait nommer une valeur que le groupe lui trouvait (voir Ent4).

J'ai aussi repéré dans les diverses données que l'enseignante pouvait plutôt amener les élèves à verbaliser eux-mêmes comment ils avaient pu agir ou se sentir dans une situation donnée, en s'exprimant partant de leur propre perspective, à la première personne. « Dans ces phrases-là... : “Oui, j'ai donné un coup de pied” » (Ent1), « il fallait dire : “Je me sens comme ça.” » (É11) Cette verbalisation « au je » est explicitée par l'enseignante dans l'extrait suivant. Elle y relatait comment elle avait invité des enfants se sentant menacés par un autre enfant à exprimer leur ressenti :

Donc là, chacun donne ses sentiments et parle surtout qu'au je... Ils vont jamais dire : « Ouais, [enfant en question], il fait ça, il m'énerve! » Ou même, « Tu fais ça, ça a pas d'allure!... C'est interdit! » Là, ils sont complètement sur l'autre. Donc, ils vont juste dire : « Moi, quand il me fait ça, je me sens... » (Ent1)

Afin d'inciter les élèves à s'exprimer, elle pouvait encore parfois elle « la première » se mettre « en avant » : « Ou même je dis : “Là, sincèrement, quand tu fais ça, je me sens mal.” » (Ent4)

Cette verbalisation du vécu s'inscrirait par ailleurs dans l'espace émotionnellement sécuritaire mis en place, et ne se ferait donc « pas en accusant l'autre de quoi que ce soit » (C1), en portant un jugement sur ce qu'il a pu faire. Elle est aussi apparue soutenue par le cadre de valeurs qu'instaurait l'enseignante. Cette dernière l'illustrait par exemple dans cette intervention hypothétique à un élève : « Notre cadre là, c'est d'être vrais, authentiques dans notre communication ou dans nos actes. Donc..., je veux te demander si c'est toi... qui as donné un coup de poing à l'autre. » (Ent1)

Cette expression du vécu serait en outre stimulée par le questionnement. « Je leur dis : “...Est-ce que vous cautionnez ça? Est-ce que vous êtes d'accord avec ça?... En quoi t'es pas d'accord?” Donc là, ils verbalisent. » (Ent4) Ou encore : « “Ok, t'as entendu?”; “Oui j'ai entendu, il a sifflé.”; “Comment tu t'es senti?”; et là, ils vont exprimer leurs sentiments. » (Ent1) Le questionnement était aussi employé pour amener les élèves à

expliciter certaines facettes d'eux-mêmes : « “Qui sont les experts en rédaction?”... Et les élèves y vont en nommant leur point fort/faible » (Ns8); « Qui préfère plutôt être en individuel et réfléchir soi-même? » (Live11)

Souvent, la situation dans son ensemble était également mise en mots, le vécu de tous et chacun, abordé avec un recul supplémentaire, les implications petites et parfois grandes de la situation, soulevées. Ici, l'enseignante tentait parfois une explication de la situation telle qu'elle la percevait, exposant les interactions qui s'y jouaient et ce qui pouvait expliquer les réactions des uns et des autres, comme dans l'extrait suivant :

Ce matin, on disait « Regarde, tu empêches Mérédith de réfléchir. Pourquoi? Parce que tu lui souffles une réponse. »... Là il faut réfléchir, c'est quoi souffler une réponse? Ok, donc là : ça lui renvoie le message que : « T'es poche, c'est moi qui vais te le dire, pour éviter que tu sois ridicule devant tout le monde. » Mais non non non non non! Non seulement pas ridicule, mais, si elle a besoin d'une minute pour réfléchir, bravo! Parce que là l'effort, tu le fais, l'exigence tu l'as, être concerné, tu l'as! (Ent2.1)

Elle proposait parfois également des analyses des dynamiques sociales à l'œuvre plus vastement, comme elle l'avait fait lors de cette plénière (voir Live9-10) où était comparés les systèmes politiques dictatorial, anarchique et démocratique au système de pouvoir alors en place dans la classe.

Ces explicitations et explications de situations données pouvaient également provenir du groupe. L'enseignante rapportait comment une année, le principe de s'excuser avait été longuement traité dans le groupe lorsqu'à la suite d'un conflit entre deux élèves, l'un d'eux s'était trouvé insatisfait de la résolution et avait approfondi la question en rédigeant un texte – « On est revenu sur... c'était quoi la valeur d'une excuse, et on a essayé d'expliquer. » (Ent4) Le plus souvent, la réflexion du groupe se trouvait stimulée par le questionnement de l'enseignante, qui amenait les élèves à mettre en mots ce qui pouvait être en jeu. Lors d'une « chicane » entre deux enfants où l'entente paraissait impossible, partant du questionnement « Et pourquoi? aucun des deux est capable? »,

l'enseignante (Ent1) se rappelait comment les élèves en étaient venus au constat qu'on peut parfois n'être momentanément tout simplement pas émotionnellement disponible pour aborder une situation conflictuelle. Ce groupe avait alors développé un concept auquel ils avaient donné un nom, et qu'ils utilisaient entre eux pour évoquer cette indisponibilité passagère à interagir lors d'une situation confrontante. Parfois même, une tierce personne était invitée par l'enseignante à se joindre à une conversation et à dire sa version des faits. Une collègue racontait : « Que ce soit un problème, un conflit, elle a jamais hésité à dire : "Ok, tu t'en viens avec moi, je veux que tu leurs dises ça."... P'is là, elle disait [devant les élèves] : "Ok, [collègue], qu'est-ce que t'as dit?"; "B'en j'ai dit na-nan-na." » (C4)

Il arrivait également que l'enseignante rende explicite ses propres interventions et attitudes, le rationnel et les objectifs derrière celles-ci. Pareillement, lorsqu'elle faisait des demandes ou des propositions comportementales aux élèves, elle en exposait les raisons. Par exemple, cette intervention que j'avais consignée : « Les groupes se placent, parlent fort +++ . Enseignante intervient : "Plus tu cries, moins on va s'entendre; tu chuchotes dans ton groupe." » (Ns4) Il m'a semblé qu'elle appuyait sa demande de baisser la voix sur la pertinence d'instaurer une ambiance de travail propice, sous-tendant par-delà l'idée de collaborer. D'ailleurs, elle justifiait tant ses propres interventions que les demandes faites aux élèves en les liant au cadre de valeurs régissant la communauté d'apprenants, comme l'illustre à mon sens l'intervention suivante : « Intervient à nouveau sur Dimitri : "Tu pars mal ta semaine, ta journée, ton heure, ta minute!"; Dimitri regarde sa montre... "Tu ne comprends pas; je suis pas sur ce terrain-là... Là, tu ne te sens pas concerné. Sors, je vais venir te voir." » (Ns3)

*Montrer : exemplifier, illustrer*

Une autre façon que l'enseignante avait d'aborder les situations d'interaction sociale et de stimuler le développement de la compétence sociale en question était de mettre la situation, au-delà des mots, en images, c'est-à-dire de la donner à voir. Ici aussi, j'ai

repéré plusieurs façons qu'elle avait d'ainsi montrer à ses élèves une situation donnée et ses enjeux.

Tout comme pour la mise en mots, elle est apparue par moment choisir de refléter aux élèves leur vécu. Elle se posait cette fois en tant que miroir, leur renvoyant directement l'image qu'elle percevait d'eux. Elle pouvait ou bien les imiter carrément, ou bien (re)jouer une scène survenue. Par exemple, elle m'avait relaté (Ns8) avoir imité physiquement la posture d'une élève qu'elle trouvait en constante représentation et très susceptible aux regards et à l'approbation des autres : « C'est ça l'image que tu me renvoies », lui avait-elle alors déclaré. Je l'ai aussi vue mimer certaines actions à son avis inappropriées afin d'appuyer son point de vue. Par exemple :

Moi là, je vais pas te parler comme ça avec une casquette (mimant, tête baissée, la palette qui voilerait les yeux), ça va être gênant pour toi... On ne voit pas ton visage. Tu rentres en interaction sociale, tu communique avec quelqu'un, c'est super important. (Live1)

L'enseignante rapportait aussi dans son premier entretien comment elle utilisait le jeu, avec sa cohorte de l'époque, afin de restituer une situation vécue par des élèves : « On joue beaucoup. En fait, on fait des sketches, où je joue la situation. » (Ent1) Elle expliquait que cette technique, empruntée à l'approche du programme socio-émotionnel en place à son école, permettait à tous « de prendre du recul... s'extraire de la situation, et voir ce qui se pass[ait] ». Elle utilisait aussi ce jeu de situations réelles ou hypothétiques pour expliquer certaines choses. Comme lorsqu'à la rentrée scolaire (Live2), elle avait brièvement mis en scène une situation éventuelle pour illustrer l'une des quatre valeurs du cadre (« être concerné.e »). Un élève faisait semblant de venir lui demander son aide durant la récréation pour régler un conflit, et elle jouait une réponse indifférente – « Ok, règle tes affaires s'il te plaît là! » –, ajoutant que dans leur communauté, un autre membre pourrait la ramener dans le cadre. Son collègue avait alors incarné cet autre membre : « Hey, mais qu'est-ce que tu nous dis là? Allo! Sois concernée un peu là y a quelque chose qui se passe, je te dis c'est sérieux. »



J'ai plus avant relevé dans les données, que l'enseignante pouvait recourir à des images ou des analogies exemplifiant son propos, permettant de donner à voir certaines dynamiques intra ou interpersonnelles, et offrant un référent mental de ce qui était en jeu et de comment cela s'articulait. Par exemple, lors de cette dispute dans laquelle les deux enfants vivaient une indisponibilité momentanée à interagir, elle racontait avoir « donné l'image de l'avion » :

Si y a une situation instable dans l'avion,... la première chose qu'on te dit de faire, c'est de prendre toi, ton masque d'oxygène... C'est pas un geste... égocentrique! C'est juste que,... il faut remplir son corps d'oxygène pour pouvoir aider l'autre... Et on a dit : « Notre oxygène c'est quoi? C'est l'empathie. » Donc, si je vois que l'autre a son empathie vide,... je m'obstine pas! à intervenir avec lui... Et moi, je dois le savoir si mon empathie est aussi vide. » (Ent1)

Durant le terrain principal, des comparaisons avec la préparation en vue d'un marathon (Live6) ou d'un examen (Na2) avaient été faites pour expliquer que certaines façons de penser, d'être ou d'agir peuvent nécessiter de l'effort et du temps pour se (trans)former. Une analogie au soccer avait encore été utilisée pour aider les élèves à réfléchir à comment ils pouvaient se positionner dans la classe. Elle avait alors imaginé (Ns8) : « Quand t'es petit, y a un ballon, tous les enfants sont autour et le suivent... Mais quand t'es en 6<sup>e</sup>, tu t'écartes du jeu et tu attends la passe. Des fois, tu te dis aussi qu'il faut une ligne défensive, tu crées une équipe. ». Puis, elle avait conclu, référant au cadre : « Une fois que t'es là-dedans, tu dois faire des choix. »

J'ai déjà mentionné que ce cadre apparaissait sur une affiche accrochée en classe; une collègue (C4) se souvenait qu'elle avait aussi déjà vu l'enseignante le dessiner au tableau. Il me semble que c'était là une autre manière de faire saisir quelque chose en le montrant. « Elle avait dit, relatait cette collègue, “ok, ça c'est le cadre, qu'est-ce qui va dans le cadre?... à l'extérieur du cadre?”... Elle avait eu cette discussion-là avec les élèves. »

Il s'est enfin avéré qu'elle pouvait prendre en exemple un élève – on l'a vu notamment lorsqu'elle relevait les forces et défis de certains –, soutenant alors que ce qui venait d'être « illustré avec [tel élève] » s'appliquait à « plein d'autres » (voir Live6). Ou bien elle se donnait elle-même en exemple. Elle simulait, ou vivait alors carrément, au vu et au su de tous les élèves, une situation d'interaction sociale dans laquelle elle était appelée à mobiliser sa compétence sociale. Elle racontait : « Des fois, avec ma collègue, on est dans le cours, et là, on interagit et on créé une situation d'apprentissage et, de désaccord parfois aussi, mais on la vit! » (Ent1) À d'autres moments, elle exposait aux élèves en direct comment elle se sentait : « Moi je suis là à expliquer au tableau et tout à coup, tout le monde regarde dans la porte... j'ai l'impression que t'écoutes plus! » (Ns7) Elle pouvait encore exemplifier son propos en se posant en tant que protagoniste d'une situation susceptible de s'appliquer à elle, par exemple cette intervention hypothétique qu'elle exposait en entretien :

Face à une situation de maths, on sait qu'Enseignante, elle est très instable.... Et rien que le fait de le savoir,... moi je vais pouvoir me préparer. Parce qu'en tant qu'apprenante, dans ce contexte de mathématiques, je sais que c'est un inconfort, j'ai une émotion qui monte, j'ose pas prendre la parole. Et nous, dans notre communauté, on sait qu'Enseignante, c'est ça. Eh b'en on va lui laisser, encore plus un espace. (Ent1)

*Faire expérimenter : imposer, laisser vivre, provoquer*

Une autre approche que l'enseignante adoptait pour faire entrer les élèves dans le processus de mobilisation de la compétence sociale consistait à carrément leur faire vivre une situation sociale donnée, les y faire agir.

On l'a vu, elle imposait parfois la conduite à adopter et cela m'a paru être une manière obligée de faire expérimenter à l'élève une certaine action jugée pertinente dans une situation sociale donnée : tantôt s'asseoir à un endroit plus approprié au travail réalisé, tantôt sortir carrément de la situation qui le déconcentre, tantôt ramener son attention

sur la tâche, etc. En début d'année, elle imposait également certaines tâches : « Normalement, vous auriez le choix, mais là je vous laisse pas le choix », avait-elle dit (Ns3) à deux élèves à qui elle confiait une tâche ponctuelle. Un parent (P3) relatait aussi comment ses enfants avaient été obligés par l'enseignante à s'inscrire à certaines activités parascolaires qui ne collaient pas à première vue avec l'« image » qu'on pouvait avoir d'eux, et ce, afin d'« aller chercher un aspect » encore caché d'eux et de les « confronter à ça ».

Je l'ai aussi vue mandater certains élèves d'en aider d'autres, les pairant selon leurs forces et leurs défis, leur faisant de ce fait, il me semble, vivre et énoncer la valeur de collaboration. J'ai par exemple consigné (Ns6) comment elle avait jumelé, lors d'un retour sur des travaux effectués la veille, un élève pour qui c'était « long aller chercher l'information » (*dixit* l'enseignante), avec une élève pour qui c'était au contraire facile de le faire : « Tu vas l'aider..., à chaque jour, chaque moment, à muscler son cerveau. »

Parfois, il s'agissait de répondre au besoin qu'elle voyait se manifester chez des élèves ou dans le groupe, elle y compris. Par exemple, le besoin de prendre une pause et de s'aérer est ressorti de plusieurs données (voir P3; É15; Ns14). Elle expliquait ainsi pourquoi elle amenait les élèves à vivre cette pause lorsque nécessaire : « Là je vais répondre à leurs besoins parce que t'as le droit d'avoir besoin de ça... Je sais plus c'est quand, j'ai dit : “Ok, moi je suis pas bonne, vous êtes pas bons, c'est bon. On arrête, on sort... allez faire un tour de piste dehors!” » (Ent2.1)

À l'opposé, l'enseignante pouvait également agir de telle sorte que ses élèves restent dans des zones d'incertitude ou d'inconfort : en ne répondant pas à l'envie qu'elle sentait qu'ils avaient, en n'imposant pas d'action, en ne donnant pas de direction. Évoquant cette situation où l'enfant avait voulu démêler le fait de s'excuser, elle disait : « J'aurais pu lui dire : “Ok, tu t'excuses...”, et il se serait excusé, mais il aurait rien appris. Là, il est resté frustré par cette situation, une incompréhension, il a choisi de la travailler. » Puis elle concluait : « Voilà, laisser l'enfant aller. » (Ent4) Je l'ai autrement

vue (Ns8) lancer les élèves sur une matière donnée et sans donner plus de consignes, les inciter à choisir et agir : « Mets-toi au travail... Tu fais le mauvais choix, tu attends que je te dise quoi faire. » Elle me partageait alors : « C'est l'exercice le plus difficile : les laisser découvrir et choisir par eux-mêmes ce qui est le plus pertinent de faire. » D'autres fois encore, elle pouvait leur exposer son point de vue sur leurs choix – « Je suis pas convaincue de ce groupe-là sur le divan...t'es sûr que c'est le bon pairing pour toi? T'es sûr que t'es au meilleur endroit? » (Ns4) –, puis ne plus interférer dans leurs réflexions et décisions.

À d'autres moments, il n'était même pas question de laisser les élèves dans une zone incertaine, mais simplement de leur accorder un espace pour vivre les situations. Elle disait (Ent4) par exemple ne pas agir lors d'un conflit sur la cour tant qu'elle voyait que les élèves impliqués tentaient de le résoudre – « je les laisse se gérer » –, disant de ce fait leur permettre de « travailler leur intelligence sociale ». Un élève expliquait très justement il me semble cette posture préconisant l'expérimentation :

Tu lui dis : « Je veux sortir dehors pour marcher, elle va te laisser. » P'is elle va pas comme, aller te chercher partout dans l'école... Pas mal toutes les idées que tu dis elle va être comme : « Ok (ton intéressé). » ...Comme si tu dis : « On pourrait construire un immeuble », elle, elle dirait : « Ok, fais-le. » Elle te laisse t'organiser, mais comme dans sa tête, elle est comme : « Ouais, ça marche pas vraiment », mais elle va te laisser pour te laisser réaliser un peu..., elle va te laisser t'en rendre compte. (É10)

Les interventions présentées jusqu'ici et utilisées afin de travailler sur la compétence sociale des élèves avaient lieu le plus souvent en réponse à une situation d'interaction en train d'arriver ou encore, qui s'était déjà produite. Une autre stratégie trouvée est celle de carrément provoquer des situations sociales et interactionnelles partant desquelles il était ensuite possible d'intervenir. Cette approche relèverait pratiquement de ce que l'enseignante pouvait réaliser en amont des interventions, mais cela m'est néanmoins apparu faire partie, de manière globale, de ce qu'elle déployait en cours d'initiative.

Déjà, les modes de fonctionnement instaurés en début d'année relativement à l'organisation du temps, de l'espace, du matériel et des tâches constituaient selon moi autant de manières de faire expérimenter aux élèves la collaboration ou du moins, des dynamiques sociales d'une vie en société. Par le recours très fréquent aux projets d'équipe, il m'a semblé que l'enseignante plaçait de manière similaire ses élèves dans des situations d'interaction complexes. Je me souviens entre autres de deux projets différents dans lesquels il fallait que les élèves créent des affiches non seulement en équipe, mais aussi entre équipes : chacune des équipes amorçait une affiche et y travaillait un moment, puis toutes les affiches étaient redistribuées, chaque équipe se trouvant alors à travailler sur une affiche débutée par d'autres, et ainsi de suite. Cette façon de faire avait été difficile pour certains élèves, obligés non seulement de partager leurs idées au sein de leur équipe, mais de récupérer et faire évoluer les idées d'autres équipes, ou encore de voir leurs idées initiales transformées par les autres.

Il est ressorti que l'enseignante pouvait d'autre part choisir de provoquer l'erreur chez ses élèves, posant en quelque sorte des « pièges » dans lesquels ils étaient susceptibles de tomber, afin qu'elle puisse ensuite intervenir auprès d'eux et leur faire prendre conscience de certains paramètres personnels et sociaux. « Cette erreur, elle est essentielle, elle est mise en avant, déclarait l'enseignante aux parents, elle est même créée! S'ils font pas assez d'erreurs, on va leur mettre des pièges pour qu'ils en fassent. » (Live5) Un élève relevait pareillement de sa « façon de travailler » : « Elle nous a dit au début qu'elle faisait exprès de faire des affaires pour que nous on fasse des erreurs, pour comprendre un peu. » (É10)

Lors du terrain principal, j'ai relevé une façon particulière qu'avait l'enseignante de tendre ces pièges, laquelle consistait à s'absenter souvent et intentionnellement de la classe, ou d'arriver plusieurs minutes après que la cloche ait sonné. L'enseignante expliquait utiliser cette stratégie en début d'année afin que les élèves se rendent compte à quel point, sans la présence physique d'un adulte, ils pouvaient être dans l'attente de

directives de et/ou se détourner facilement de la tâche : « Pour provoquer : “Ah ok, donc là ce que vous me dites, vu comment vous avez dérivé, c'est que vous avez besoin de moi” », explicitait-elle en entretien (Ent4). Elle précisait ensuite qu'une fois les élèves plus autonomes, elle s'absentait alors plutôt pour relever l'absence d'erreur, et souligner cette fois-ci une certaine indépendance par rapport à l'adulte : « Là, je quitte, pas longtemps, ils sont toujours dans cette dynamique de travail, et je reviens pour les valoriser là-dedans, pour les amener à : “Regarde, non t'as pas besoin de moi!” »

*Proposer ou faire proposer : offrir des pistes*

Afin de faire entrer les élèves dans le processus de réflexion menant à la compréhension d'une situation et à la prise de décision dans celle-ci, il est ressorti que l'enseignante leur proposait aussi des orientations pour leurs actions futures, ou du moins, les guidait sur le chemin menant à l'élaboration de solutions. « Je vais lui faire des propositions... : “C'est ça que t'as besoin? C'est ça, ça, ça, ça, ça, ça?” » (Ent4) Par exemple, je l'ai vue suggérer des modes de fonctionnement collaboratifs à des équipes de travail qui semblaient peiner à se donner des méthodes efficaces. Ou encore, je l'ai vue proposer directement à un élève anxieux ou à un autre élève distrait ce qu'ils pourraient faire lorsqu'ils perdaient leur concentration en classe.

Ces pistes d'action prenaient par moment la forme de consignes données avant un travail ou un moment d'enseignement, comme lorsqu'elle avait pris du temps pour préparer les élèves en vue de ce cours d'art particulier (voir Live6). Il pouvait également s'agir de rappels du contexte effectués en cours d'activités collectives, de travaux individuels ou tout simplement à travers le quotidien scolaire. Une élève partageait par exemple comment l'approche de l'enseignante l'avait aidée, en début d'année, à trouver de plus en plus par elle-même les actions à poser : « Parce que, chaque fois... qu'on n'était pas autonomes, elle nous disait... comment trouver, comment essayer d'être autonomes. » (É2)

Bien qu'elle ait pu dire, montrer, imposer, répondre tantôt au besoin ou proposer parfois des pistes, il est ressorti que tant que les élèves restaient dans le cadre, l'enseignante tentait le moins possible de donner des réponses et des indications trop précises. « À aucun moment, je leur dis : "Tu dois pas parler comme ça, tu dois t'excuser, tu dois pas dire ça." » (Ent1) Elle prétendait de ce fait pousser les élèves à réfléchir à ce qui était le plus approprié de choisir et de faire pour eux, selon chaque contexte. « Moi, je peux supposer ce dont il a besoin. Le mieux, c'est ce que lui il découvre », soutenait-elle (Ent4).

À nouveau, elle pouvait alors recourir au questionnement, cette fois avec l'intention de faire émerger les propositions et les solutions des élèves concernant ce qui était vécu. Une collègue rapportait : « Elle demandait beaucoup : "Mais, qu'est-ce qu'on peut faire? comment on peut? qu'est-ce que vous en pensez?" » (C4) Abordant par exemple la difficulté d'un élève à ne pas décrocher de la tâche, elle avait interrogé le groupe pour des pistes possibles de travail pour lui : « Comment il peut avoir un entraînement, une progression? ...C'est quoi la première étape? ...C'est qui son meilleur partenaire pour pratiquer... sa concentration et son cerveau? » (Live6) Puis, elle avait pris les diverses propositions des élèves – y aller une étape à la fois, se paier avec quelqu'un capable de l'aider, tel tel ou telle élève. Dans l'esprit de communauté d'apprenants, de collaboration, d'apprentissage par l'expérience, elle amenait en effet les élèves à se faire des propositions entre eux : « On accompagne, on va trouver des solutions », précisait-elle (Ent1) des cercles de partage. Se remémorant un cercle où deux enfants en avaient aidé un autre, elle affirmait trouver les élèves très habiles à se soutenir entre eux, se connaissant souvent mieux que les adultes. « Ils ont eu une clairvoyance sur la situation et lui ont proposé des choses... tellement justes et proches de lui, racontait-elle (Ent1), que moi j'aurais pas pu faire parce que je pense que je le connais[sais] moins bien. »

L'émergence de propositions par les élèves pouvait également se trouver impulsée par l'approche de la mise en scène présentée plus haut. Dans le but de trouver une piste convenable pour les protagonistes, la situation problématique était intégralement jouée une première fois, puis elle était reprise partant des actions et des réactions alternatives émanant du groupe. L'enseignante expliquait : « Donc, ils me disaient : “Ok, mais là, peut-être qu'ils auraient pu faire ça.” Ok, donc, on le rejouait. Et puis au final, on essayait de trouver : “...La prochaine fois que tu vis ça, b'en regarde, laquelle solution te convient le plus.” » (Ent1) Certains apports des enfants devenaient alors carrément des termes propres à la communauté d'apprenants, intégrés au lexique indigène du groupe, comme ce concept retenu pour évoquer l'indisponibilité à interagir. J'ai aussi enregistré un moment (Live9-10) où l'enseignante avait demandé à une élève de produire une affiche illustrant l'image que cette dernière venait de proposer pour mieux comprendre les régimes politiques. « Ah, c'est *hot* ça! Ok, tu nous fais un dessin, l'avait-elle mandatée, ajoutant, ces mots-là on va les écrire, et on va essayer de mettre des mots, par notre propre définition à nous. »

*En somme : faire entrer dans le processus de mobilisation de la compétence sociale*

En somme, il m'est apparu que les modalités et actions ici présentées consistaient toutes foncièrement en la même chose : faire vivre d'une manière ou d'une autre aux élèves le processus de mobilisation de la compétence sociale en question. En usant des situations réelles alors qu'elles survenaient, l'enseignante accompagnait les élèves alors qu'ils se trouvaient plongés en interaction, qu'ils sollicitaient déjà la compétence sociale en question. En disant, en faisant dire, en montrant ou en faisant vivre les situations, il m'a semblé qu'elle les amenait à prendre conscience et à reconnaître. En disant, en montrant, en proposant et en faisant proposer, elle les aidait à donner sens aux situations vécues. En disant, faisant dire, montrant et faisant vivre, elle stimulait le développement de leur connaissance d'eux-mêmes, des autres et des contextes. Puis, en faisant expérimenter, en exemplifiant, en proposant et en faisant proposer, elle les



incitait à décider. Et en prenant tous ces moyens qui les embarquaient dans ce processus de mobilisation de la compétence sociale, en temps et en contexte réels, en même temps que dans une réflexion incessante, elle impulsait l'implication et l'engagement actifs des élèves, les amenant au fond à agir constamment. Suivant la logique de l'apprentissage expérientiel sur laquelle s'appuyait l'initiative de l'enseignante, faire vivre le processus de mobilisation de la compétence sociale, de manière consciente et guidée, serait en somme l'ultime moyen de l'acquérir, de construire progressivement les ressources sollicitées par celle-ci, et de devenir en fin de compte de plus en plus compétent socialement.

### 8.3.3. En aval de l'enseignement : rétroaction et (re)planification des fins et des moyens

L'initiative de l'enseignante se déployait également en un temps post-actif, c'est-à-dire une fois que les interventions avaient été réalisées auprès des élèves, que les interactions avec eux avaient été vécues, que les années scolaires avaient été complétées. Cette activité que pouvait avoir l'enseignante en aval de son enseignement m'est apparue prendre la forme de rétroaction et de (re)planification opérées tant auprès de ses élèves, que par rapport à sa propre pratique.

Avant de détailler ces actions, d'abord dire que les divers éléments de l'initiative enseignante exposés jusqu'ici pourraient également s'appliquer à, ou se trouver impliqués dans, ce que l'enseignante pouvait faire *a posteriori* des interventions ou des situations données. Je reconnais que la ligne apparaît mince entre ce qui constituait des actions posées pendant l'initiative, et des actions survenant après celle-ci. C'est qu'il y aurait entre autres du « post-actif » dans l'« interactif », en ce sens qu'une intervention ne se réaliserait pas toujours entièrement en un seul moment, qu'elle pourrait parfois nécessiter, je l'ai mentionné, du temps, et/ou pourrait consister en de nombreux retours sur une situation antérieure, en plusieurs références à une intervention préalable. Or à

ce moment, l'échange autour de cette situation antérieure ne deviendrait-elle pas une nouvelle intervention en soi, mais utilisant quelque chose d'antérieur comme point de départ? Les limites de la conceptualisation linéaire de ces diverses actions de l'enseignante sont manifestes ici, et j'en dis plus à la fin de cette section. Convenons que ce qui est ici inclus sont des interventions effectuées à la suite d'autres interventions ou après des situations d'interaction données, concourant en tous les cas à aborder le développement de la compétence sociale visée par l'enseignante.

### 8.3.3.1. Rétroaction auprès des élèves

En ce qui concerne les retours opérés auprès de ses élèves, j'ai d'abord trouvé, dans une focale temporelle très courte, que l'enseignante pouvait rétroagir presque tout de suite après une intervention donnée, voire en cours même d'intervention. Par exemple, pendant et au terme de ses interventions, j'ai remarqué qu'elle sollicitait beaucoup le *feedback* des élèves, notamment sur la compréhension qu'ils pouvaient avoir de ce qui venait d'être discuté. Elle pouvait employer de simples questions rhétoriques – « ça va? », « c'est bon? » – ou des questions validant qu'ils avaient saisi ses propos – « est-ce que tu comprends? », « est-ce que c'est clair? »<sup>64</sup> Je l'ai autrement vue inviter une élève à demander des précisions au besoin – « si tu comprends pas, tu me le dis et je reformule ma question » (Ns3) – ou l'ensemble du groupe à utiliser « la formule “si j'ai bien compris, ce que tu as dit, c'est...”, qui lui donne[rait] une piste de la compréhension qu'ils ont eue de ce qu'elle a dit » (Ns3).

Il est ressorti qu'elle assurait un suivi rapide à la suite d'interventions plus raides. Je l'ai vue redonner tout de suite la parole ou une tâche à un élève sorti du cadre qu'elle venait de reprendre (voir Ns14; Live9-10), ou remettre sans attendre dans l'action des élèves envoyés dans le corridor qui réintégraient la classe (voir Ns6). Elle disait encore

---

<sup>64</sup> Ces questions rhétoriques et de validation apparaissaient dans plusieurs de mes notes d'observation et des enregistrements audios en direct.

parfois vérifier auprès des enfants à qui elle faisait des remarques plus directes en classe que celles-ci n'avaient pas été reçues de manière personnelle : « Je m'en assure en individuel à la fin d'un cours, ou au début d'une récréation. » (Ent4) Un parent (P3) relatait aussi comment après une intervention qui avait été confrontante pour son enfant, l'enseignante lui avait donné « quelque chose de positif » avant qu'il quitte l'école, « pour que, dans le fond, il veule revenir le lendemain ». Une collègue (C4) soulignait encore que lorsque l'enseignante « se fâchait », tout de suite après, elle était « capable de faire une blague, d'appuyer, de réconforter, de féliciter, p'is avec enthousiasme! » Il m'a de fait semblé que cette attention et cette attitude positives et rassurantes de l'enseignante *a posteriori* d'un épisode possiblement déstabilisant pour les élèves visaient en quelque sorte à maintenir le lien entre eux et l'école, ainsi qu'avec elle, et donc à maintenir les conditions nécessaires au développement de la compétence sociale en question.

J'ai aussi constaté qu'elle effectuait des retours sur des choses survenues plus tôt dans la journée ou dans la semaine : ses propres interventions, des actions posées par les élèves, des événements précis. Une collègue (C2) relevait par exemple que l'enseignante « fai[sai]t toujours un retour » sur les conflits qui se produisaient dans la cour de récréation. À la suite de cette bagarre entre des élèves déjà évoquée (voir Ns9; Na2; Ent3), elle avait réalisé plusieurs rencontres avec plusieurs élèves et étalées dans le temps. Je l'ai aussi vue revenir sur des périodes avec les spécialistes (voir Ns13; Live8) ou des journées avec des remplaçants (voir Ns7; Live7).

Dans le cadre de l'approche intensive déjà décrite, ces suivis, sans être systématiques, apparaissaient très fréquents. Ils semblaient viser à faire cheminer les élèves dans leur processus de mobilisation de leur compétence sociale. Par exemple, après avoir laissé un élève changer de groupe de travail à sa propre demande, l'enseignante reflétant que ça ne se passait pas mieux, l'avait amené à réfléchir : « Donc changer de groupe change pas la situation; le problème il est où? (C'est moi [avait dit l'élève]) B'en oui! Là tu

réfléchis à ça. » S'adressant à tous, elle avait ajouté : « Là, on fait nos erreurs, on se replace. » (Ns5)

En plus de la rétroaction et du suivi sur des interventions ou des situations données, j'ai remarqué que l'enseignante utilisait parfois des formes de renforcement positif auprès des élèves. À très court terme, je l'ai vue (Ns3) revenir rapidement auprès d'une élève qu'elle venait de reprendre relativement à son peu d'engagement dans l'activité en cours, « lui disant en souriant : "Bienvenue parmi nous!" » Elle pouvait également féliciter des élèves ou tout le groupe. Par exemple, lorsque deux enfants verbalisaient lors d'une résolution de conflit, elle relatait conclure en disant : « Ok, dans cette situation, je vous félicite de votre communication parce qu'elle était vraiment honnête et authentique. » (Ent1) Les félicitations apparaissaient de fait détaillées, ce qui était reconnu étant nommé. J'ai ainsi trouvé un moment où une élève était venue lui partager son vécu d'une de ses interventions. Cette dernière lui avait exprimé (Ent2.3) avoir eu envie de pleurer et l'avoir trouvée dure, mais avoir mieux compris son intention en constatant les résultats de ses demandes. « Tu viens de comprendre le mot exigence », lui avait alors fait remarquer l'enseignante, poursuivant sur le fait de s'être ouverte, « c'est tellement *hot* que tu viennes me parler et de le verbaliser, t'imagines même pas comment t'as progressé. Là, tu viens d'intégrer complètement le cadre. » Dans cet extrait, les félicitations et leur explicitation ont paru servir également de validation pour l'élève, lui confirmant qu'elle commençait à comprendre la direction qui lui était proposée.

On l'a vu, elle pouvait également remercier des élèves pour leurs « erreurs » commises. Ces remerciements pouvaient là aussi s'accompagner de précisions, dans le but d'explicitier pour tous. À la suite d'un événement survenu un midi, l'enseignante avait demandé qui était impliqué. Un des élèves avait avoué en être. J'avais alors consigné : « Enseignante le fait expliciter pourquoi c'était pas pertinent – pas à son affaire et pas respectueux. Elle remercie d'avoir assumé, mentionne que ça permet de faire

confiance. » (Ns4) Parfois, elle invitait les élèves à opérer ce renforcement bienveillant entre eux. Par exemple : « Le cercle, il se finit par ça... :“Qui souhaite, qu’on lui remplisse [son empathie]?” Et quand quelqu’un lève la main, y en a un autre... qui va lui faire un compliment. » (Ent1)

Dans un autre ordre d’idées, plusieurs extraits l’ont soulevé déjà, l’enseignante disait ne jamais exiger que les élèves s’excusent à la suite d’une situation conflictuelle. Elle racontait (Ent4) comment avec cette cohorte avec laquelle ils avaient réfléchi sur la question, ils en étaient venus à dire que s’excuser pouvait par moment devenir « une façon de se débarrasser » de la situation. Elle racontait alors qu’ils en étaient plutôt arrivés à fonctionner de la manière suivante : lorsqu’il y avait une situation problématique, l’enseignante « pos[ait] l’interdit », c’est-à-dire qu’elle nommait les attitudes ou les gestes jugés inacceptables. Les élèves trouvaient alors les définitions de ces mots et « les associaient au contexte qu’ils venaient de voir », puis, en définitive, « soit ils s’excusaient auprès de l’autre, ou pas ».

Comme on l’a vu plus haut, celle-ci adhérait à une approche expérientielle dans laquelle les faux pas constituaient des sources d’apprentissage. Il est conséquemment ressorti qu’elle privilégiait la sanction situationnelle à la sanction institutionnelle habituelle, ou encore à des excuses et des réparations qui risquaient d’être peu senties. « Tant que les chicanes ou les situations conflictuelles se viv[ai]ent dans la communauté », elle mentionnait (Ent1) tenter « de les régler le plus possible avec [l]e cercle, avant de mettre les sanctions définies par l’école ». « Au lieu de juste sévir sur l’action que nous on a considéré qui était mal », précisait une collègue (C1), il était plutôt question de substituer l’avertissement ou le billet réprobateur habituels par la conséquence plus naturelle. Les événements étant discutés avec l’enseignante ou en groupe, cette collègue ajoutait qu’« à limite, la sanction », c’était « la conversation », qui était « souvent extrêmement pénible pour certains élèves ». Le fait de devoir dans cet échange avouer et assumer ses actions et ses paroles, ainsi que leurs éventuels impacts

chez l'autre, auraient aussi agi comme une sanction en soi. Cette collègue déclarait : « C'est quoi la conséquence d'avoir frappé un autre? Penses-tu qu'il a le goût de jouer avec toi? Non... C'est plus ça, je pense, qui attein[t], que d'avoir un billet. » L'enseignante donnait quant à elle l'exemple d'un enfant qui avait fini par cesser de faire un certain geste, sans qu'aucune sanction répressive ne lui ait été imposée, quand il avait constaté l'intensité et la portée de ce geste : « On n'a jamais donné... la sanction habituelle de l'école... Ça a été le cheminement, la prise de conscience qu'il allait perdre un ami et surtout l'impact que ça avait, en fait. J'ai joué aussi! Il s'est vu, à travers moi, ça lui a fait comme, réaliser. » (Ent1) En somme, l'enseignante disait ne pas recourir à la sanction répressive *a posteriori* d'une situation problématique dès lors qu'elle sentait chez les élèves une prise de conscience, un effort de communication authentique, une reconnaissance de ses gestes, bref, que ceux-ci tentaient de mobiliser d'une manière ou d'une autre leur compétence sociale. Il pouvait néanmoins arriver que l'enseignante recoure à la sanction répressive lorsqu'elle sentait que des élèves commettaient une infraction et ce, malgré la connaissance et la conscience des conséquences de leurs gestes, comme lorsqu'elle expulsait un élève qui sortait délibérément du cadre de valeurs de la classe, ou que le geste transgressait les interdits de l'école.

### **8.3.3.2. Rétroaction-réflexion sur sa propre pratique**

L'enseignante intervenait aussi par rapport à elle-même à la suite de situations, d'événements, de moments de l'année, voire d'années entières. C'est-à-dire qu'elle rétroagissait et réfléchissait sur sa propre pratique et, comme je l'ai mentionné déjà, y apportait des ajustements, s'adaptant incessamment selon ce qu'elle recevait des élèves et ce qu'elle jugeait être le mieux afin de les accompagner dans le développement de leur compétence sociale. Cette activité post-active de réflexion est par ailleurs apparue se boucler à l'activité pré-active de planification; je reviendrai sur ce point plus tard.

Plusieurs extraits présentés dans la section de la planification de l'enseignement ont à mon sens introduit comment elle se questionnait *a posteriori* sur des réactions, des actions, des attitudes des élèves observées en classe ou ailleurs et ce, en vue d'ajuster conséquemment ses prochaines interventions. Voici encore un autre extrait dans lequel elle délibérait sur comment se positionner par rapport à une élève qui passait son temps debout :

Là aujourd'hui, je me faisais la réflexion en me disant : « Ouf, je sais pas ce qui est le mieux pour elle, est-ce que je lui impose de s'asseoir, au moins quelques minutes? Ou je la laisse se balader? » Tu vois, j'avais des doutes. Mais, elle est incapable de rester, cinq secondes à une place. Qu'est-ce que je tolère? (Ent4)

Ses cogitations se portaient tantôt plutôt sur le groupe entier, toujours dans l'optique de se donner des plans de *match*. J'avais par exemple inscrit d'un échange informel avec l'enseignante sur l'intensité avec laquelle elle tentait d'imposer son cadre en début d'année : « M'a dit avoir eu une réflexion pendant la nuit sur la possibilité de moins talonner, mais ce matin : non, décide de maintenir l'exigence de façon soutenue. » (Ns4)

Il est également ressorti que l'enseignante prenait du recul sur sa propre pratique, de manière encore plus globale. D'une part, elle exprimait comment cette pratique, et donc elle-même, avait ses limites. Par exemple, elle reconnaissait parfois ne pas parvenir à se placer du point de vue des élèves, se projetant dans la lecture qu'elle se faisait d'eux : « Y a plein de fois encore où mon intervention n'est pas pertinente, elle est trop ciblée sur moi, qui je suis en tant qu'apprenant. » (Ent1) Elle admettait aussi porter par moment des jugements : « « Tu vois là je vais juger, c'est pas très bien, mais je suis pas assez bonne encore », reconnaissait-elle (Ent1) alors qu'elle était sur le point de se prononcer sur certaines manières de faire du système scolaire. Elle disait également douter parfois de ses interventions. Sur la question d'intervenir devant tout le monde, en grand groupe, elle se remémorait : « Ça, ça a été très dur pour les enfants, j'ai douté de ça un moment donné. » (Ent1) Elle avouait en outre pouvoir se tromper, voire

échouer, sur la voie qu'elle prenait avec un élève : « Là, ça vient me chercher. Je suis vraiment en échec... Il part dans ses retranchements, j'arrive pas à aller le chercher » (Ent2.1); sur l'appréciation de la progression de son groupe : « Je suis pas déçue d'eux, je suis déçue peut-être de moi-même, d'avoir eu une lecture plus ambitieuse de où en était mon groupe » (Ent4); ou encore sur l'anticipation qu'elle avait eue de la réaction d'un élève donné face à une intervention ou une situation : « Mais je pensais pas que ça allait être ça [sa réaction]. (silence) C'est intéressant, c'est *cool* » (Ent2.1). Ce dernier extrait témoigne à mon sens que cette erreur était, à l'instar de ce qu'elle en faisait pour ses élèves, une source d'apprentissage pour elle. Elle se montrait par ailleurs indulgente envers elle-même. « On n'est pas des robots », défendait-elle (Ent1). Un collègue (C2) relevait d'ailleurs sa « capacité à assumer que des fois on n'a pas pris les meilleures décisions ».

Dans une focale temporelle encore plus reculée, ce processus de réflexion et de replanification est apparu prendre vie dans ce qu'on pourrait considérer être son développement professionnel – l'évolution de ses positions, de ses manières de procéder, de la connaissance qu'elle avait d'elle-même en tant qu'enseignante et apprenante, de sa compréhension des dynamiques entre ses élèves et elle, de sa théorie générale, etc. Autrement dit, tout comme elle l'exigeait de ses élèves, ou du moins cherchait à les amener à faire, elle tentait elle aussi de mobiliser sa compétence sociale, prenant ses décisions d'intervention partant d'un certain processus réflexif. « C'est ça, le paradigme... y aurait pas de moule et de façon de faire parce que c'est jamais parfait, relevait un collègue (C2), ajoutant, c'est cohérent avec le parcours que tu fais suivre, ou que tu fais (rire) subir entre guillemets aux enfants. »

Dans cette élaboration de ses pratiques, elle se prenait de fait en compte, de mêmes que ses élèves, ses groupes, les situations, etc. Par exemple, les valeurs du cadre étaient choisies partant d'elle-même : « C'est ce qui résonne en moi comme apprenante », avait-elle reconnu (Ent2.1). De plus, consciente de son propre état émotionnel dans un



contexte donné, elle prenait ses décisions d'intervention conséquemment. Elle racontait par exemple (voir Ent1) que c'était sa propre indisponibilité à aborder momentanément certaines situations problématiques vécues par les élèves qui l'avait amenée à instaurer les cercles de partage, ou encore (Ent4) son impression de « faire semblant d'enseigner » qui l'avait poussée à modifier l'utilisation de l'espace et du mobilier dans ses classes.

Elle prenait en compte également qui elle sentait être en tant qu'éducatrice. Comparant les différents styles d'accompagnement que pouvaient adopter les enseignants à des types de bateaux, elle déclarait ainsi :

Moi, je vais pas changer... Vu ma personnalité, je vais pas les prendre dans un bateau de croisière, c'est pas moi. Ou alors il va être tout croche mon bateau de croisière. Alors... je vais garder mon *rafting* (rire dans la voix), mais mes instructions, avant de monter dans le bateau, certainement l'année prochaine elles vont être différentes. (Ent1)

J'ai exposé dans ses manières d'être comment elle pouvait s'adapter à tout moment dans l'action; la fin du dernier extrait témoigne à mon sens que cette adaptation se produisait aussi dans des focales temporelles plus grandes. Partant de ce qu'elle recueillait d'information de ses groupes, de prises de conscience et d'observations réalisées au cours des années, elle réajustait son approche. « J'ai pas de recette ni de solution, résumait-elle (Ent4), ça dépend du groupe. » Elle rapportait par exemple s'être tempérée par rapport à ses réactions impulsives en comprenant ce qu'elles suscitaient chez certains : « Donc moi j'ai appris à comprendre cet inconfort des autres, que moi j'ai pas... Ils [les élèves] ont communiqué avec moi, là-dessus, ça fait que moi j'ai pu m'adapter en tant qu'enseignante et apprenante aussi. » (Ent1) Lors du terrain principal, certains élèves qu'elle avait eus auparavant (voir É11,12,14) signalaient des changements tant dans les objectifs et les demandes de l'enseignante, que dans ses manières d'interagir avec eux. Cela renforce, il me semble, cette idée qu'elle adaptait son approche également au degré de maturité des élèves, ou autrement dit, selon où elle

jugeait qu'ils en étaient dans leur développement global. « Les discussions dans le cercle par exemple », réfléchissait-elle (Ent1) en entretien alors qu'elle n'avait pas encore enseigné aux plus vieux, « j'imagine qu'en sixième année, on n'est pas loin du débat philosophique là! »

Comme mentionné déjà, sa pratique pouvait également être modifiée au terme de lectures réalisées. D'autre part, le travail réflexif qu'elle opérait prenait source dans ces échanges qu'elle avait lorsqu'elle travaillait de concert avec d'autres intervenants scolaires. « On a travaillé ensemble, et ça m'a permis de vraiment, mettre des mots sur mon approche pédagogique », évoquait-elle (Ent1) d'une de ces collaborations.

#### 8.3.4. Conceptualisation de l'initiative déployée par l'enseignante : schématisation

Comme pour la compétence sociale en question, je tenterai ici de schématiser l'initiative enseignante que je me suis efforcée de décrire dans les dernières sections. À nouveau, la réduction de l'objet en la catégorisation puis la linéarisation qu'impose son exposition textuelle, ou encore sa représentation théorique *via* un schéma, comportent bien entendu ses limites. Par exemple, il est ressorti que les interventions que posaient l'enseignante mélangeaient bien souvent plusieurs des modalités et actions décrites jusqu'ici, et étaient teintées de plusieurs de ses manières d'agir. Les différents temps de l'initiative paraissaient également parfois entremêlés ou flous. J'apporte certaines de ces nuances sous peu. Ici, je m'applique plutôt à la tentative d'une schématisation de cette initiative, représentée à la *Figure 8.3*

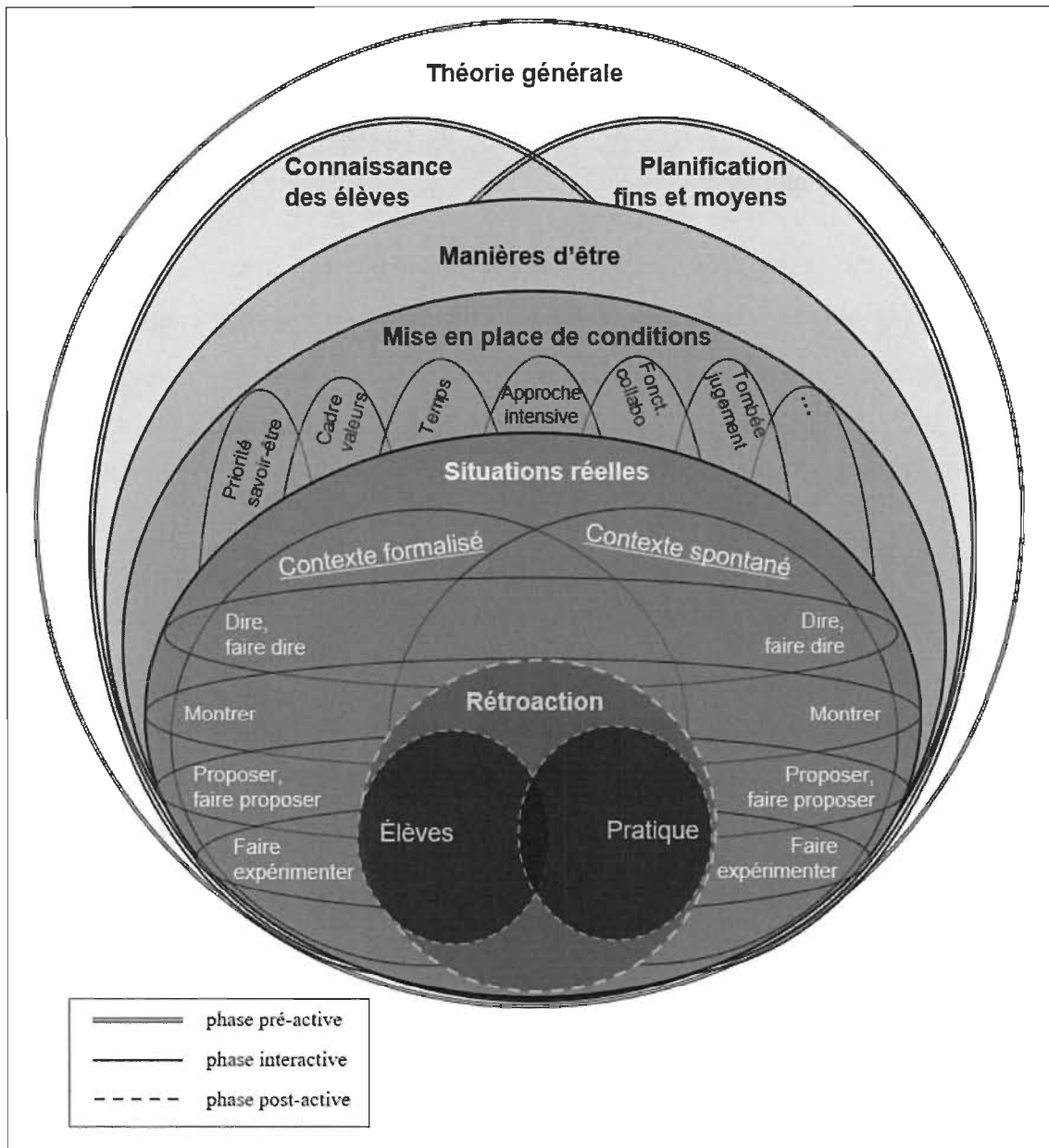


Figure 8.3. Conceptualisation de l'initiative enseignante en question : tentative de schématisation

D'abord, l'initiative de l'enseignante reposerait sur des éléments existant en amont de son action (lignes doubles dans la Figure 8.3), des éléments sur lesquels les interventions *in situ* de l'enseignante viendraient prendre appui. J'ai ici relevé sa théorie générale, sa connaissance des élèves, ainsi que sa planification préalablement

réalisée. Ces deux derniers éléments me sont apparus survenir de manière parallèle ou concomitante, voire s'entrelacer : l'enseignante apprendrait à connaître ses élèves et cette connaissance constituerait une base sur laquelle elle fonderait sa planification. Or, tout ne serait pas planifié en entière connaissance des élèves, et même que certaines finalités et moyens pourraient être pensés en vue justement d'augmenter cette connaissance, de l'ajuster. Cette connaissance et cette planification s'effectueraient toutes deux sur fond de sa théorie générale, comme sa pratique entière d'ailleurs. C'est pourquoi cette théorie est posée comme la couche sous-tendant et englobant tous les autres éléments de l'initiative.

Viendraient ensuite toutes les activités interactives (lignes pleines dans la *Figure 8.3*), c'est-à-dire accomplies en présence des élèves tout au long de son initiative. Sans être à proprement parler des actions posées en soi, la première catégorie de celles-ci seraient les manières d'être en interaction de l'enseignante. Comme le serait la théorie générale pour l'initiative entière, les manières d'être constitueraient la toile de fond des activités interactives; pour emprunter l'image du théâtre, elles seraient les caractéristiques du personnage qu'est l'enseignante lorsqu'elle se meut dans les scènes de la vie scolaire. Telles que je les ai relevées, ces façons d'interagir de l'enseignante seraient marquées par une certaine approche authentique, empathique et bienveillante, par une intensité dans le tempérament, le geste et la parole, ainsi que par une adaptation constante dans l'intervention. Toujours durant la phase interactive, il y aurait aussi le déploiement de moyens visant à mettre en place des conditions favorables au développement de la compétence sociale des élèves. Afin de créer l'espace sécurisé qu'elle souhaiterait voir se former (une communauté d'apprenants), l'enseignante, entre autres, ferait des questions de savoir-être ses priorités d'intervention, instaurerait un cadre de valeurs communes, chercherait à faire tomber les jugements entre les élèves et les amener à se connaître et s'entraider, et établirait des modes de fonctionnement collaboratifs, le tout à travers une approche intensive dans laquelle elle accorderait le temps nécessaire à ces choses. Ces moyens déployés en quelque sorte simultanément constitueraient les

premiers jalons posés en vue de développer la compétence sociale des élèves. Suivraient les interventions réalisées en contexte formalisé ou spontané qui, partant de situations d'interaction sociale vécues de près ou de loin par les élèves, seraient appliquées pour les faire entrer dans le processus de mobilisation de la compétence sociale, et de ce fait la travailler. Les actions alors posées par l'enseignante viseraient à dire, faire dire ou montrer aux élèves leur vécu des situations et les tenants et aboutissants de celles-ci, à leur proposer ou leur faire proposer des pistes d'explication, de réflexion ou de solution relatives à ces situations, ou encore à leur faire expérimenter de telles situations, ou bien en provoquant, ou bien en répondant à un senti chez eux, ou bien encore en les laissant évoluer dans des situations existantes sans chercher à les régler momentanément.

Enfin, l'initiative de l'enseignante impliquerait également des activités post-actives (lignes pointillées dans la *Figure 8.3*), essentiellement de rétroaction et de réflexion. Celles-ci seraient effectuées par l'enseignante auprès des élèves eux-mêmes à la suite de situations ou d'interventions survenues plus tôt, ou concerneraient plutôt sa propre pratique et consisteraient alors en une forme d'activité réflexive.

### 8.3.5. Autres précisions sur l'initiative déployée

La schématisation tout juste proposée illustre plusieurs chevauchements entre les divers éléments constituant l'initiative de l'enseignante telle que je l'ai comprise : chevauchements des phases pré-active, interactive et post-active, puis entre les éléments d'une même phase (connaissance des élèves et planification), et enfin, entre les composantes d'une même catégorie d'activités (contexte formalisé et spontané). J'ai déjà apporté des clarifications sur certains de ces chevauchements et j'en préciserai maintenant quelques autres.

### 8.3.5.1. Sur les moyens déployés pour instaurer les conditions du développement de la compétence sociale

Je reviens d'abord à cette activité réalisée au temps interactif et à travers laquelle des conditions propices au développement de la compétence sociale – un espace émotionnellement sécurisé, une communauté d'apprenants – étaient mises en place. J'ai représenté à la figure suivante comment les moyens que l'enseignante déployait alors (cercles de gauche) imposaient en quelque sorte ces conditions (contours de la figure), qui favorisaient à leur tour l'entrée des élèves dans le processus de mobilisation de la compétence sociale (cercle de droite). Qui plus est, ces mêmes moyens étaient au fond des vecteurs de socialisation, de développement de compétence sociale (flèche noire).

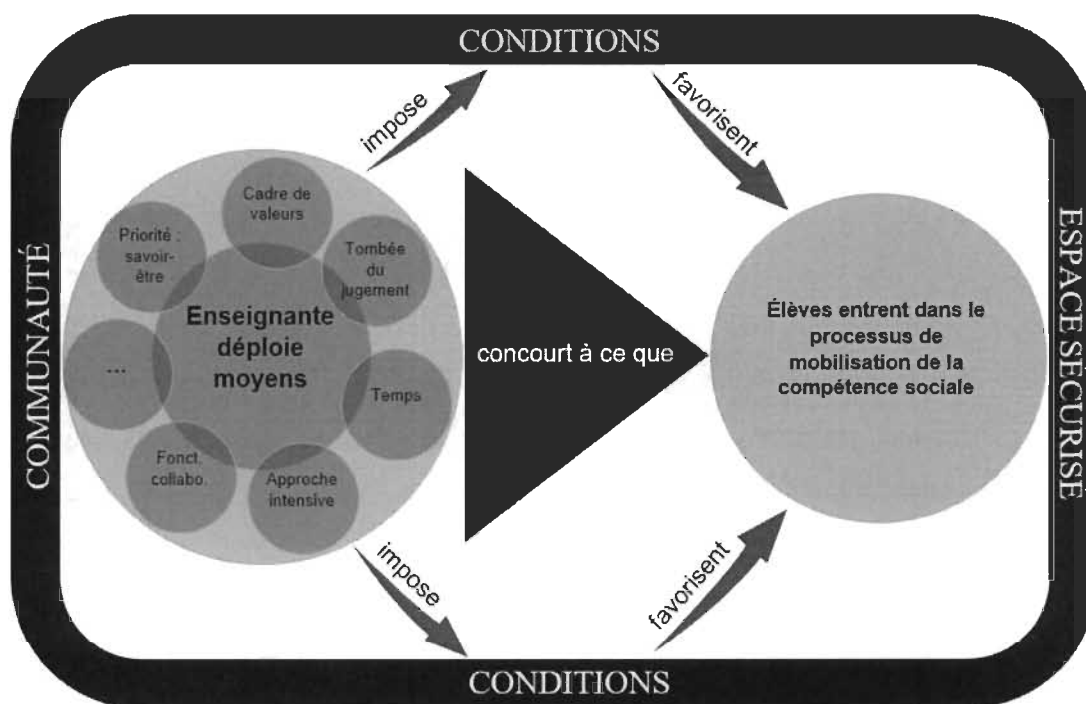


Figure 8.4. Relations entre les moyens déployés par l'enseignante, les conditions favorables au développement de la compétence sociale et l'entrée des élèves dans le processus de mobilisation de la compétence sociale – au départ

Autrement dit, ces moyens déployés par l'enseignante dès le début de l'année ont paru remplir deux fonctions : imposer des conditions nécessaires à la pratique du processus de mobilisation de la compétence sociale par les élèves, et permettre déjà à ces derniers d'entrer dans ce processus. Bien qu'il ait été possible de poser ces moyens en tant que des activités pré-actives de l'initiative enseignante, puisque servant à placer des préalables au développement de la compétence sociale, on ne saurait les exclure des modalités interactives visant cette même finalité, puisqu'ils la servaient directement. La mise en place des fonctionnements au sein de la classe, tant moral, interactionnel et organisationnel, n'apparaissait donc pas comme une activité opérée entièrement en-dehors, en marge ou encore en amont des moyens visant le développement de la compétence sociale des élèves, mais en aurait plutôt été une partie intégrante.

J'ai par ailleurs aussi déjà mentionné comment l'enseignante souhaitait éventuellement que la responsabilité de la mise en place et du maintien de ces conditions, qu'elle endossait au départ, soit graduellement dévolue, ou devrais-je plutôt dire partagée, aux élèves; c'est-à-dire que ceux-ci se portent garants, avec elle, de l'espace d'interaction sécurisé, de la communauté d'apprenants. En ce sens, il m'a semblé que la compétence sociale que développaient les élèves devenait graduellement à son tour source de ces mêmes conditions. Dans la *Figure 8.5*, je propose de schématiser cette dynamique dialectique entre le développement de la compétence sociale et les conditions le facilitant : le premier étant à la fois une source et un produit des secondes, et inversement. Ainsi, les moyens de l'enseignante amenaient les élèves à développer leur compétence sociale et / dans des conditions le facilitant (voir tous les éléments déjà présents à la *Figure 8.4*), et en développant leur compétence sociale, les élèves se trouvaient graduellement dépositaires de ces moyens et contribuaient alors eux aussi à créer ces conditions favorables à la mobilisation de leur compétence sociale et donc, à son développement (voir les nouvelles flèches partant du cercle de droite vers les contours ainsi que le triangle noir du centre pointant vers le cercle gauche).

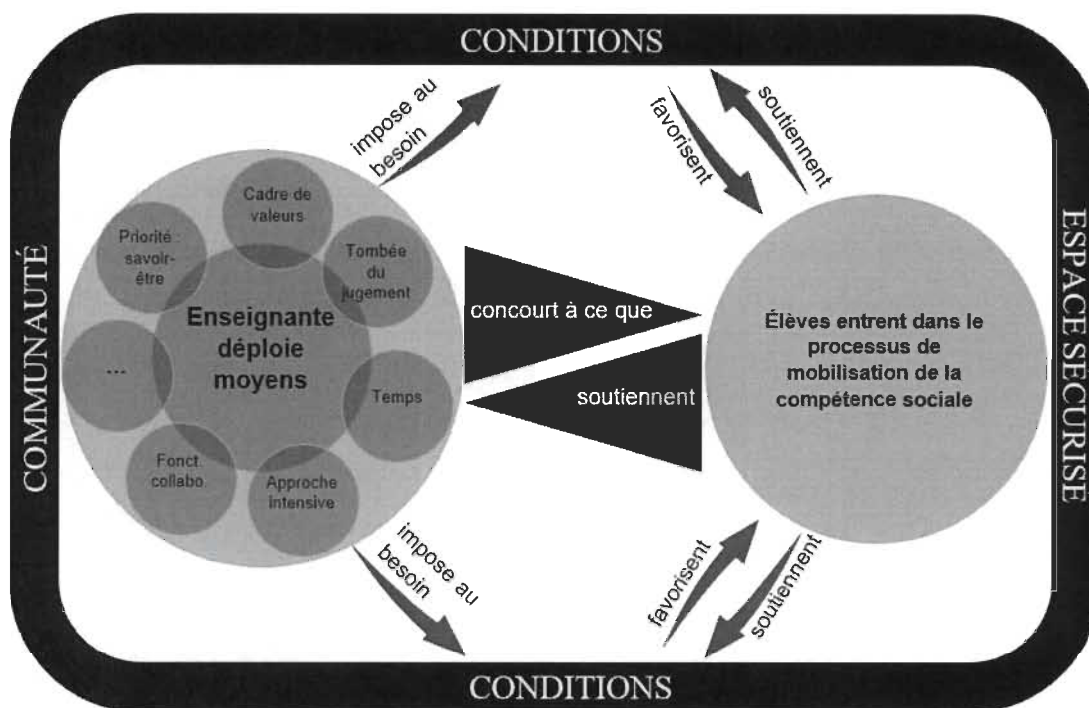


Figure 8.5. Relation entre les moyens déployés par l'enseignante, les conditions favorables au développement de la compétence sociale et l'entrée des élèves dans le processus de mobilisation de la compétence sociale – intention de l'enseignante

Je tenais donc à préciser la simultanéité du déploiement des moyens par l'enseignante, de la création graduelle des conditions favorables au développement de la compétence sociale ainsi que de l'entrée des élèves dans le processus de mobilisation de cette compétence. Je souhaitais également relever la dynamique dialectique existant entre cette mobilisation et ces conditions.

### 8.3.5.2. Sur la simultanéité et l'itérativité des activités de l'enseignante

Rendre compte d'un phénomène sous la forme d'un texte impose de linéariser, ce qui pose certaines limites, dont certaines ont été évoquées dans la présente section. J'apporte ici encore d'autres précisions. D'abord dire que l'ordre dans lequel j'ai choisi de décrire l'initiative enseignante en question s'est justifié par la logique qu'une chose précédait en quelque sorte une autre, c'est-à-dire qu'une chose était le socle d'une autre,



ou encore en paraissait l'antécédant chronologique dans le déroulement d'une séquence d'événements. J'ai ainsi commencé par la théorie générale puisqu'elle ressortait comme fondant les interventions de l'enseignante, et j'ai introduit les modalités d'intervention utilisées pour aborder une situation sociale donnée avant la rétroaction et le suivi sur cette situation ou cette intervention, puisque les événements ont paru se produire dans cet ordre. Cependant, cette logique linéaire ne s'appliquerait que de manière globale et théorique, ne valant que pour certaines séquences d'événements (et encore), et l'initiative de l'enseignante telle qu'observée s'actualiserait de manière plus désordonnée ou du moins, beaucoup moins rangée. J'explique ici comment le déroulement des diverses activités pré-actives, interactives et post-actives m'a semblé marqué à la fois par la simultanéité et une certaine forme d'itérativité.

Tout d'abord, je l'ai dit déjà, lorsque l'enseignante déployait une intervention donnée, il arrivait très souvent, pour ne pas dire toujours, que plusieurs des éléments présentés dans cette section soient mobilisés et mis en œuvre. On peut considérer que toujours, une partie de sa théorie générale soutenait l'intervention, de même qu'une part de la connaissance qu'elle avait des élèves. On peut penser qu'en filigrane de l'intervention se trouvaient également des objectifs établis pour ceux-ci, peut-être une idée ou deux d'un plan de *match*. On peut aussi croire qu'elle incarnait certaines des manières d'agir qui lui étaient propres. Il est certain qu'elle mettait en œuvre des moyens et modalités interactifs, et les données amassées permettent de dire que la plupart du temps elle en mobilisait plusieurs à la fois. Enfin, on peut également postuler que des activités rétroactives étaient susceptibles de survenir relativement à cette intervention donnée. Qu'une telle intervention ait été très courte, ou qu'elle se soit étendue dans le temps, il est donc ressorti qu'irréfutablement, plusieurs des éléments ici relevés en tant que composantes de l'initiative en question y co-existaient. Le chevauchement des cercles représentant ces constituants à la *Figure 8.3* visait à illustrer cette co-occurrence. Plus avant, alors qu'une intervention se déroulait, bien qu'elle ait forcément suivi une séquence événementielle donnée (une suite de réflexions, d'actions, de paroles, de

réponses des élèves, de décisions, de réactions, etc.), je ne saurais affirmer qu'un de ces éléments ait été systématiquement sollicité ou réalisé avant un autre; ils arrivaient pour ainsi dire au cours des interventions – ils étaient là –, et chacune des interventions a ainsi semblé consister en une séquence unique d'orchestration de leur mobilisation et de leur mise en œuvre par l'enseignante.

Le modèle chronologique pré-actif, interactif et post-actif présente également des limites. Cela est particulièrement vrai si je considère, par exemple, une activité pré-active dans la focale temporelle de l'année scolaire, puis que je m'intéresse à cette même activité dans la focale temporelle d'une journée. Prenons la connaissance que se faisait l'enseignante des élèves (non pas en tant que ressource de l'initiative, mais en tant qu'activité). Observer et interpréter les comportements de ceux-ci au regard de la connaissance qu'elle en avait et la faire de ce fait grandir apparaissait à prime abord comme une activité réalisée plus intensément par l'enseignante au début de l'année, donc en amont, ou à tout le moins au commencement de l'initiative. Or, cette action se poursuivait tout au long de l'année scolaire, s'effectuait au quotidien, ce qui la rendait également interactive. Plus encore, à la suite d'une journée, cette connaissance pouvait devenir l'objet et le résultat de la réflexion de l'enseignante sur sa pratique ou sur des événements survenus plus tôt, et incidemment devenir une activité réalisée en aval de l'initiative.

De fait, il y aurait tantôt, dans l'initiative enseignante en question, du pré-actif dans l'interactif. Cela serait vrai lorsque l'enseignante donnait par exemple des consignes ayant trait à la mobilisation de la compétence sociale en amont d'une tâche d'enseignement-apprentissage, ou plus vastement, lorsqu'elle déployait les moyens, en début d'année, pour instaurer les conditions favorisant le développement de cette compétence. Pareillement, il se trouverait à y avoir du post-actif dans l'interactif. Notamment lorsque qu'une rétroaction sur une situation donnée devenait en soi une nouvelle intervention, ou encore lorsqu'en cours d'intervention, elle analysait *in situ*

ses propres gestes ou propos au regard des réactions perçues des élèves et qu'elle ajustait momentanément son action suivante. Dans ce dernier exemple, on pourrait même avancer qu'il y avait du post-actif dans le pré-actif, l'analyse momentanée nourrissant le choix de la prochaine action à effectuer. Cela s'avèrerait également vrai des réflexions qu'elle pouvait avoir sur sa pratique, et qui venaient ajuster par petits bouts sa théorie générale – je rappelle que celle-ci se constituait dans un mouvement incessant s'alimentant notamment de son expérience de terrain. Cet entrelacement des temps des éléments de l'initiative enseignante au sein même de celle-ci relèverait selon moi de cette simultanéité tout juste exposée, mais révélerait également une autre caractéristique des relations entre ces éléments : l'itérativité.

Il m'a en effet semblé que chacun des éléments de l'initiative enseignante, tels que présentés dans cette section, était susceptible d'être l'appui d'autres éléments, mais aussi de se voir transformés par ceux-ci. Ainsi, si la théorie générale de l'enseignante apparaissait comme l'une des fondations de toutes ses activités, elle se serait trouvée également incessamment, ne serait-ce que minimement, modifiée par celles-ci. Agissant sur fond de sa théorie, l'enseignante adopterait par exemple un mode organisationnel de classe donné. Or, l'expérimentation de ce mode de gestion, et sans doute son analyse par une réflexion sur sa pratique, viendraient nourrir – invalider, confirmer, consolider, nuancer, etc. – des parties de sa théorie, qui teinteraient à leur tour les modalités d'organisation de la classe. Je rappelle que cela a été le cas du mode de fonctionnement de la classe qui a graduellement émergé chez l'enseignante tout au long des années où je l'ai suivie. L'initiative enseignante en question et les éléments qui la composent prendraient donc forme à travers un processus itératif, c'est-à-dire qu'à chacune de ses activités, les éléments ayant été modifiés par les expériences précédentes constitueraient les nouveaux paramètres à partir desquelles l'enseignante agirait alors. La *Figure 8.6* propose un schéma de cette nature itérative de l'initiative.

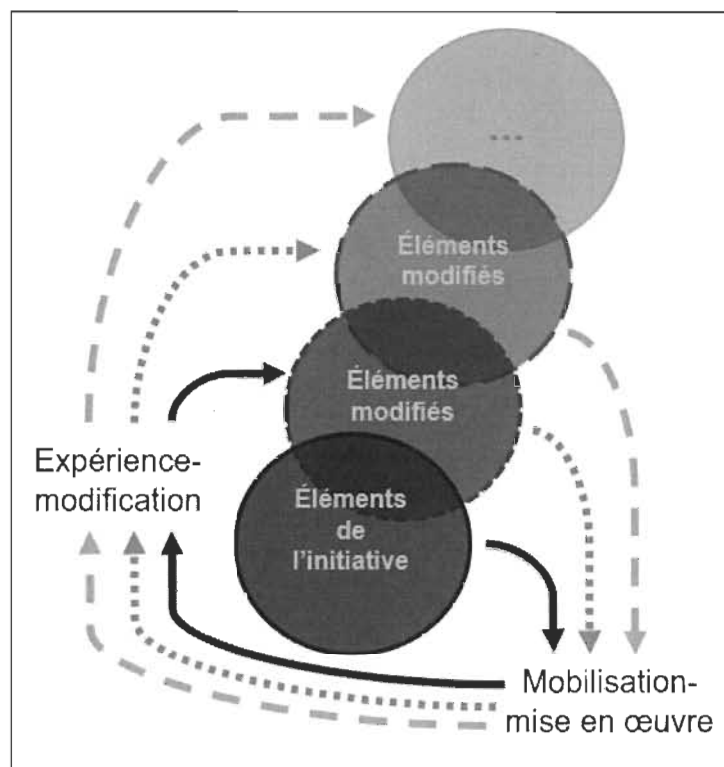


Figure 8.6. Processus itératif caractérisant l'initiative enseignante en question

Dans cette figure, le cercle le plus bas (Éléments de l'initiative) représente théoriquement le temps 0 de l'initiative de l'enseignante, si un tel temps peut être déterminé. À partir du moment où ces premiers éléments seraient mobilisés ou mis en œuvre (première séquence de lignes pleines), l'expérience de cette mobilisation ou de cette mise en œuvre entraînerait leur modification, si légère soit-elle (second cercle à partir du bas de l'image). C'est partant de ces mêmes éléments qui ne seraient plus tout à fait les mêmes que l'enseignante replongerait dans les interventions subséquentes (séquences successives de pointillés courts puis de pointillés longs), et ainsi de suite (...). Cette itérativité impliquerait donc une transformation incessante et théoriquement infinie de l'initiative et de ses divers éléments, la connaissance des élèves n'étant jamais la même que lors de l'intervention précédente, les modalités utilisées pour développer la compétence sociale n'étant jamais exactement identiques d'une fois à l'autre, et j'ajouterais, l'enseignante elle-même opérant ces changements incessants sur

ces éléments n'étant jamais la même d'un instant à l'autre. En effet, si ces transformations des éléments de l'initiative enseignante se conçoivent plus aisément dans une focale temporelle reculée, elles n'existeraient pas moins également dans des focales temporelles très rapprochées.

### **En somme**

Le présent chapitre m'a servi à répondre à deux de mes objectifs de recherche, à savoir (1) *explicitier la compétence sociale* que l'enseignante étudiée a semblé tenter de développer chez ses élèves, et (2) *décrire l'initiative mise en œuvre* par celle-ci pour ce faire telle qu'elle m'est apparue déployée dans ses classes. Il est ressorti que l'ensemble de cette initiative s'ancrerait dans des perspectives et viserait des objectifs (dont l'ultime est le développement de la compétence sociale en question) qui seraient les unes comme les autres définis en même tant que mouvants. Elle s'actualiserait également à travers plusieurs moyens et interventions enchevêtrés, simultanés et changeants, dont des conditions établies au sein de ses groupes et des actions concrètes menées auprès de ses élèves, ainsi que sur ses propres perspectives et agissements. Elle s'incarnerait encore dans des façons d'être et d'interagir propres à l'enseignante. En fait, l'initiative telle que je l'ai comprise a paru fortement intégrée, comme un système marqué à n'en pas douter par la complexité. Celle-ci est exposée et discutée en prochaine partie, mais avant d'y arriver, il me reste encore à aborder une dernière dimension du cas étudié, les rapports entre les acteurs et l'initiative enseignante.

## 9. LES RAPPORTS DES ACTEURS À L'INITIATIVE ENSEIGNANTE EN QUESTION : TENTATIVE D'EXPLICATIONS

Je souhaite maintenant mettre en lumière les divers rapports que les acteurs – élèves, équipe scolaire et parents – pouvaient avoir avec l'initiative enseignante en question. À l'instar des forces organisationnelles et symboliques déjà déclinées au Chapitre 8 en tant que cadres scolaires, ces positionnements constituaient des paramètres avec lesquels celle-ci se retrouvait en interaction directe. En les éclairant, je tente de finir de répondre au tiers objectif de cette thèse : *dégager des dynamiques interactives et symboliques ayant lieu dans l'univers des classes dans lesquelles l'enseignante mettait en œuvre son initiative, et qui étaient susceptibles d'influer sur celle-ci*. J'expose dans un premier temps les manières qu'avaient les acteurs de réagir à l'initiative enseignante, et je m'avance dans un second temps à expliquer ces divers positionnements à partir d'éléments qui ont paru les influencer. En tant que sources des rapports des acteurs à l'initiative, ces derniers éléments me paraissent essentiels dans la compréhension de la complexité du phénomène en question, et me semblent être *de facto* des paramètres à prendre impérativement en compte lorsqu'on s'intéresse à celui-ci. Comme pour la plupart des autres résultats présentés dans ce travail, les discours des différents acteurs, mes notes d'observations, ainsi que mes expériences et mes connaissances du cas étudié constituent la base de données de laquelle j'ai fait émerger les constats ici partagés<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Dans le présent chapitre toutefois, à la différence des autres, la quantité d'extraits servant à appuyer les propos a été réduite au mimimum, pour ne pas allonger inutilement la thèse. Il m'a semblé que plusieurs constats relatés dans cette section, n'étant peut-être pas aussi abstraits que d'autres rapportés jusqu'ici, n'avaient pas besoin d'être accompagnés de citations aidant leur compréhension. Les extraits les plus

## 9.1. Rapport des acteurs à l'initiative enseignante

La pertinence de traiter des rapports que les acteurs pouvaient entretenir avec l'initiative de l'enseignante m'apparaît indéniable, les uns interférant indubitablement avec l'autre. En fait, toujours dans une dynamique dialectique, ces positionnements seraient les réactions à l'initiative en question en même temps qu'ils seraient susceptibles de l'influencer. Les objectifs de l'initiative enseignante tels que les acteurs en général ont paru les percevoir sont d'abord explicités. Les réactions des adultes—intervenants scolaires et parents—, puis celles des élèves face à celle-ci sont ensuite exposées.

### 9.1.1. Objectifs de l'initiative tels que perçus par les autres acteurs

L'objectif premier de l'initiative enseignante étudiée était l'accompagnement des élèves dans le développement de la compétence sociale explicitée déjà. Tous les acteurs n'avaient toutefois pas cette conception (aussi globale) de la compétence sociale en question, et lorsque questionnés sur les intentions de l'enseignante, ils offraient des vues variées sur les objectifs plus précis de son approche.

Par exemple, plusieurs de ces vues (voir C1,3; P1,2; É11; Ns12) étaient concentrées sur l'autonomie et la responsabilisation des élèves en tant qu'apprenants, dans leur cheminement scolaire, certains (voir P2,3; É4) voyant que l'enseignante cherchait à préparer ceux-ci à la réalité du secondaire, ou (voir É1,3,7) à les amener à prendre des décisions et des initiatives quant aux actions à entreprendre en classe. « Se gérer » et « être à son affaire » sont ressortis fréquemment des discours des acteurs<sup>66</sup> (voir

---

pertinents et/ou les plus parlants ont été conservés, et les sources d'où proviennent les propos sont indiquées. Tous les résultats demeurent ancrés dans les données empiriques recueillies.

<sup>66</sup> L'enseignante les utilisait elle-même régulièrement, ce qui ne peut être étranger à l'emploi de ces expressions par les élèves.

É1;12,13,14). Pour certains et dans certaines cohortes, l'autonomie relevée avait surtout trait à la résolution de conflits (voir C1). D'autres (voir É1,2) retenaient plutôt l'idée de s'entraider, notamment dans cette résolution de conflits à travers les cercles de partage, ou encore (voir C3; P3) de manière plus générale en tant que membres d'une même communauté d'apprenants.

Le fait d'être authentique et de ne pas craindre de s'affirmer comme tel constituait également un objectif selon certains discours (voir É4,8,14; C4). D'autres propos (voir É6) relevaient encore l'idée de ne pas craindre de faire des erreurs mais plutôt d'apprendre de celles-ci. Bref, les différents acteurs abordés relevaient chacun un certain nombre d'objectifs sur lesquels ils trouvaient que l'enseignante travaillait auprès des élèves à travers son initiative. Ils avaient conséquemment tous un point d'entrée singulier dans celle-ci, ne serait-ce que parce qu'ils en concevaient différemment les finalités.

### 9.1.2. Rapport des adultes à l'initiative enseignante : polarisation des positions

Au-delà des perceptions diverses sur les intentions de l'initiative enseignante, j'ai décelé que les adultes concernés de près ou de loin par celle-ci – intervenants scolaires et parents – y réagissaient différemment. Les données amassées recelaient de l'intérêt comme de la méfiance, de la collaboration comme de la résistance, de l'adhésion comme de la récusation. J'expose ici ces réactions.

#### **9.1.2.1. Intérêt et collaboration d'autres intervenants de l'école, et perceptions positives de parents**

Tout d'abord, certains collègues (C1, 3) m'ont partagé l'intérêt qu'ils ont commencé à avoir pour l'initiative de l'enseignante en voyant cette dernière intervenir, en la côtoyant et en échangeant avec elle. Certains (C1, 2) se seraient intéressés à l'approche en raison de comment les enfants leur paraissaient y réagir; voyant « les résultats que



ça donnait », ils auraient voulu en savoir plus sur les façons de faire de l'enseignante. De fait, il est ressorti des données (voir Ent1; C2; N15) que plusieurs membres de l'équipe-école se seraient montrés curieux de manière générale par rapport à l'initiative de l'enseignante, ou encore concernant certaines de ses interventions plus spécifiques (Ent3).

Certains collègues partageaient par ailleurs s'être inspirés de l'initiative de l'enseignante pour adapter des éléments de leur propre pratique. L'une (C1) disait ainsi avoir ajusté sa manière d'aborder la résolution de conflits durant ses surveillances sur la cour de récréation, une autre (C3) avoir modifié son approche face à « un mauvais comportement », et une autre encore (C4) s'être servi du cadre lorsqu'elle travaillait en création artistique avec ses élèves. « Oui j'ai des collègues qui y ont adhéré, reconnaissait l'enseignante (Ent1), c'est-à-dire que... durant leurs propres cours à eux,... ils rentrent dans cette dynamique-là. »

Des intervenants, comme son collègue titulaire ou la surveillante du dîner du terrain principal, pouvaient également travailler de concert avec elle. D'autres années, des spécialistes (C1, 4) ou d'autres professionnels de l'école – la bibliothécaire ou encore les intervenantes du programme de développement socio-émotionnel de l'école – avaient collaboré avec l'enseignante (Ent1). Quelques collègues ont par ailleurs affirmé avoir beaucoup appris en coopérant ainsi avec l'enseignante (voir C2,3; Live5). Enfin, sans forcément toujours comprendre ou cautionner de manière unilatérale l'initiative de l'enseignante, nous le verrons, il est ressorti (voir C2) que des membres de la direction lui ont laissé pendant plusieurs années une relative latitude, ce qui dénotait selon certains une confiance en ce qu'elle faisait, voire une adhésion aux valeurs fondant son approche.

Des parents ont aussi paru entretenir un rapport favorable déjà à l'enseignante elle-même (voir P2), notamment à sa personnalité (voir P1), ainsi qu'à son approche. « J'aime déjà beaucoup Enseignante, j'aime ce qu'elle fait » admettait l'un d'eux (P2),

alors qu'un autre disait la trouver « sensible » et non « pas sévère », mais plutôt « proactive » (P1). Avouant ne pas tout comprendre de l'approche, un parent (P2) affirmait en avoir confiance et croire qu'il y avait « un but » derrière chaque intervention. Un autre parent (P3) disait quant à lui comprendre les intentions de l'enseignante et y adhérer.

Il est en fait ressorti que plusieurs parents auraient été favorables à l'initiative ici étudiée et reconnaissait une « autorité professionnelle » à l'enseignante (C2). « Tout le monde disait un peu sensiblement la même chose », se souvenait un parent (P3) de l'opinion remarquée dans le groupe de parents de la cohorte de son enfant, « côté académique, c'était pas l'année... où ils ont appris le plus, mais côté intelligence émotionnelle p'is prendre en maturité, p'is tout ça... les gens étaient très satisfaits ». De fait, des parents auraient endossé l'initiative de manière générale, abondant dans le même sens que l'enseignante avec leur enfant à la maison (voir P1, 3), ou affirmant sentir qu'ils accompagnaient de leur côté leur enfant dans les mêmes facettes que l'enseignante à l'école, et de manière similaire à celle-ci (P2).

#### **9.1.2.2. Résistance d'autres intervenants de l'école et perceptions négatives de parents**

Il s'est également avéré que certains intervenants ainsi que des parents auraient plutôt entretenu des rapports mitigés voire défavorables à l'initiative de l'enseignante. Des collègues auraient eu du mal déjà avec l'enseignante en tant que personne (P3). « Y avait des profs..., qui savaient pas comment agir avec cet être-là », relatait une collègue (C4). À la suite d'un échange informel avec des intervenants de l'école, je consignais (Ns15) comment ceux-ci avaient évoqué des « perturbations dans l'équipe-école » qu'ils considéraient associées à l'enseignante et son initiative. L'approche aurait ainsi suscité des questionnements chez les autres intervenants quant à leur pratique, certains s'en trouvant déstabilisés, on se montrant réfractaires à celle-ci (Ent1).

J'ai par ailleurs perçu (JdeB09-06) que certains acteurs scolaires auraient senti un « discrédit » venant de l'enseignante et de son initiative par rapport à ce qu'eux ou leurs collègues faisaient. Ce sentiment a été soulevé au cours d'échanges informels (Na14; Ns15) et aussi dans des témoignages : « “Ah, j'avais peur de rentrer dans sa classe”, j'ai eu ça comme commentaire! Ils se sentaient pas bons, à ses yeux », rapportait une collègue (C4) des réactions de ses pairs. Il y aurait également eu chez certains membres de l'équipe l'impression d'être tenus à l'écart, mis de côté, peu informés et peu intégrés dans l'instauration de l'initiative en question (Ns15); un « décalage » (Na14) perçu aussi entre ce que l'enseignante faisait et le reste de l'école. En fait, il m'a semblé qu'il y ait eu, au fil du temps, un éloignement entre des intervenants et l'enseignante, un bris dans la communication également (Na14), amenant des résistances de la part de ces premiers sous une forme de « méfiance » (Ns5), selon la compréhension de l'enseignante<sup>67</sup>.

En effet, si des collègues, au contact de l'initiative en question, en venaient à avoir des questionnements, des hésitations et des doutes sur leurs propres pratiques, ils interrogeaient aussi celles de l'enseignante, en pointaient les limites. Lors du terrain principal (voir Na14; Ns15), certains de ceux travaillant avec ses élèves auraient ainsi remis en question le fait que son approche fonctionnait, puisqu'ils disaient constater que les comportements manifestés en-dehors du cadre de la classe (avec les spécialistes, à la cafétéria, etc.) par des élèves ciblés demeuraient difficiles voire irrespectueux. Il y aurait également eu des inquiétudes sur les acquis « académiques » et sur « l'équilibre entre l'enseignement social et la consolidation des apprentissages de chaque élève » (Artef50).

---

<sup>67</sup> Ici, il semble pertinent de souligner que l'école vivait à ce moment un contexte particulier. Les données ne me permettent pas d'élaborer sur celui-ci plus que je ne le fais ici. Il me semble par ailleurs que les résultats exposés sont suffisants à soulever le fait que les dynamiques présentes au sein d'une école sont susceptibles d'interagir avec le type d'initiative étudiée. Je dirai donc seulement que l'année où j'ai réalisé le terrain principal m'est apparue marquée de tensions accumulées au sein de l'école à travers les années antérieures, soient-elle liées à l'enseignante et son approche, ou non.

Certains intervenants étaient aussi en désaccord avec des paramètres de l'initiative de l'enseignante. J'ai déjà indiqué l'emploi de propos directs avec les élèves (Ent.2.1) ou les interventions réalisées en grand groupe, qui pouvaient être jugés « confrontants et déstabilisants » (Ent1). J'ai également relevé (Na14) un désaccord chez une collègue quant à l'idée que les enfants puissent être authentiques face aux adultes, celle-ci se disant convaincue de la « posture d'autorité incontournable de l'enseignant ». Il y avait encore des écarts entre les rapports que des membres de l'équipe-école pouvaient avoir relativement à plusieurs cadres scolaires – temps, espace, application des règlements, etc. – et la position où se trouvait l'enseignante à travers son initiative. Nous verrons plus loin ces rapports divergents. Pour demeurer sur les résistances perçues, je dirai qu'avec le temps, des inconforts, de la méfiance, des doutes et des désaccords auraient creusé un certain écart que j'évoquais plus haut entre l'enseignante et des intervenants de l'école.

Éventuellement, des membres de l'équipe en étaient venus à désapprouver certaines de ses interventions; la direction à ne plus les soutenir (voir Ent3), voire les interdire. Vers la fin du terrain principal par exemple (voir Na15), une sortie avec sa classe sur les heures dédiées aux moments d'enseignement avait créé un remou et l'enseignante s'était vu interdire ces pauses impromptues. Ces doutes et ces désaccords avaient également abouti à ce qu'elle soit enjointe de « rentrer dans les rangs » (P3), et de rendre compte à ses supérieurs par écrit de ses interventions et de ses intentions (voir Artef50). À la suite de son départ, cette méfiance aurait été à son plus fort (voir P3), et certains auraient cherché à « complètement discrédit[er] » (C2) l'approche auprès des autres acteurs scolaires, incluant les parents.

Quelques parents auraient aussi eu des réticences par rapport à l'initiative de l'enseignante (P2; C2). Certains considéraient entre autres que ce n'était pas à l'école de s'occuper de la socialisation de leur enfant – « la cour de récréation et les apprentissages sociaux... laisse-les apprendre ça entre eux-mêmes », aurait déclaré un

parent à un collègue (C2) – et qu’il fallait plutôt mettre (garder) temps et énergie sur l’instruction – « [d]es parents ont tenu le discours... qu’on ferait mieux de focaliser sur les mathématiques et le français », se rappelait l’enseignante (Ent1). À l’instar de la direction, des parents auraient ainsi été préoccupés par l’équilibre entre la socialisation et l’instruction dans l’initiative en question (voir Na14; Artef50; P3). Pour d’autres, il est apparu que les résultats de celle-ci allaient à l’encontre de leur idée d’un individu accompli, comme pour un père qui aurait jugé que « ça enlevait la virilité à son fils » (Ent1). Au sein d’une même famille, l’initiative pouvait d’ailleurs être perçue différemment, la mère de cet enfant étant plutôt « enchantée » selon l’enseignante.

### **En somme : polarisation des positions des adultes face à l’initiative de l’enseignante**

En fait, plusieurs convenaient que l’approche de l’enseignante, et indissociablement l’enseignante elle-même, ne laissaient personne indifférent. La tendance observée chez les adultes gravitant autour de celle-ci ressort en fait être une polarisation des positions. « Y a eu vraiment deux camps : des gens qui ont apprécié, et des gens qui ont pas du tout apprécié » précisait un parent (P3). Ces positionnements antagoniques sont apparus chez des membres de l’équipe-école – « y en a qui... posa[ie]nt des questions, p’is y en a qui [étaie]nt complètement fermés » (C1); qui « se sentaient complètement attaqués... [ou] : “Ah wow, c’est extraordinaire!” » (C2) – de même que chez des parents : « Y a des parents qui étaient hyper à l’envers et tristes... quand ils ont su... qu’[elle] allait partir. P’is je pense qu’y a des parents qui étaient soulagés » (C4).

#### 9.1.3. Rapport des élèves à l’initiative enseignante : réhabilitation variable

Il s’agit maintenant d’exposer les réactions des élèves à l’initiative que l’enseignante déployait dans leur classe en vue de développer leur compétence sociale. À travers la fréquentation prolongée du cas (fut-ce sur le terrain ou dans les données) m’est apparue une sorte de réhabilitation, un processus de (re)positionnement constant de ceux-ci au

contact de l'approche de l'enseignante. Bien que ce processus ait été vécu de manière singulière, tous ont paru au départ déstabilisés et ont paru chercher à naviguer au sein de l'initiative. Puis tous ont semblé par la suite s'y habituer jusqu'à l'intégrer. Je détaille ici ce processus tel que trouvé dans le cas.

### **9.1.3.1. Choc paradigmatique : déstabilisation, incompréhension, hésitation et questionnement**

D'abord dire que lors du terrain principal, plusieurs élèves m'ont partagé être contents d'être dans la classe de l'enseignante (voir É7), s'y sentir bien (É11), avoir envie d'y être (É9,11). Ces sentiments étaient particulièrement présents chez ceux qui avaient déjà eu l'enseignante (voir É1,3,4,5) et qui basaient non seulement leur opinion sur le début d'année en cours, mais aussi sur l'expérience d'une année entière passée dans sa classe.

Nonobstant cette appréciation, la proposition que l'enseignante faisait aux élèves, c'est abordé plus loin, apparaissait paradigmatiquement assez différente de ce qu'ils avaient l'habitude de vivre. Adaptant son approche d'une année à l'autre, d'une cohorte à l'autre, plusieurs éléments se présentaient comme nouveaux même pour ceux qui l'avaient déjà eue. Tous les élèves ont donc paru vivre un certain déséquilibre en début d'année, l'initiative ressortant déstabilisante pour tous. Un parent (P1) relatait de fait comment « le premier dix jours », son enfant avait pu être « un petit peu ébranlé », partageant son impression qu'il n'avait « jamais vécu ça », une telle approche où il devait se responsabiliser de ses décisions et de ses actions. L'intensité de l'approche et de l'enseignante pouvait aussi être surprenante ou déroutante pour certains (voir P1; É5, 11, 13; C4). « Au début, j'avais un peu peur », se rappelait quant à elle une élève (É11) de son expérience vécue quelques années auparavant, spécifiant avec un rire dans la voix, « parce que, elle criait un peu. »

Lors du terrain principal, certains élèves ne savaient en outre pas encore s'ils appréciaient, voire se disaient inconfortables avec certains paramètres de l'approche – ne pas avoir leur propre bureau (voir É2, 6; P2) ou partager le matériel (voir É10). L'enseignante (Ent1) se souvenait aussi d'une année où il avait « été très dur pour les enfants » d'aborder en grand groupe les situations sociales problématiques. Les données convergent vers l'idée que le vécu de l'approche pouvait ainsi être « très bousculant » (C4) pour certains, les menant parfois à voir l'enseignante « comme, un peu la méchante » (P3).

En fait, au début, les élèves ne semblaient pas vraiment saisir l'approche. Interrogés vers la fin de septembre, plusieurs paraissaient par exemple avoir une conception limitée du cadre de valeurs, ou ne pas toujours comprendre les propos (É10) ou le ton de l'enseignante (É3), ou encore certains fonctionnements de la classe (p. ex. quand lever la main / prendre la parole, É3). Certains ne saisissaient pas toujours les motifs des réprimandes ou des interruptions réalisées par l'enseignante pour intervenir en direct – « T'sais, c'était des! (pause) des choses qu'elle remarquait, mais que nous on trouvait banales » (É15) –, sentant parfois des injustices dans ces interventions (P3).

Ces incompréhensions les auraient par ailleurs rendus incertains et hésitants, sentant que, ne sachant pas trop quoi faire, ils risquaient de se tromper. Une élève partageait :

Je voulais changer de groupe [de travail]... J'avais peur de demander parce que ça se pouvait qu'elle me dise : « B'en si tu voulais changer de groupe p'is si tu pensais que c'était bon pour toi, pourquoi tu l'as pas fait toute seule!? » Ou, si je le faisais toute seule, ça se pouvait qu'elle me dise : « Pourquoi t'as changé de groupe? T'étais pas supposée de le faire (rire dans la voix) toute seule!? » (É2)

Plusieurs de mes notes rapportent ces tergiversations perçues chez les élèves (Ns3,5,6,7). Certains d'entre eux ont avoué avoir eu peur de se faire réprimander (voir É6), d'autres de se faire prendre à ne pas être « à [leur] affaire » (É13).

Ces hésitations laissaient en outre entrevoir il me semble que les élèves se trouvaient plongés dans une réflexion constante quant aux décisions et aux actions à prendre, ce vers quoi l'enseignante essayait par ailleurs de les mener. De fait, plusieurs ont paru, en début d'année, se demander ce qui était attendu d'eux, mes observations (Ns3,4,5,6) rapportant cette impression que les élèves cherchaient, ne savaient pas quoi faire, tournaient en rond. Nombre d'entre eux (voir É2,3,4) ont reconnu que ç'aurait bien été le cas : « Comme, tout le monde sait qu'il faut pas juste s'asseoir sur une chaise et attendre, donc tout le monde essaie de trouver. » (É7) Ce questionnement et ce sentiment d'être « perdu » (É1,7) auraient valu tant pour les postures et les décisions à prendre comme apprenant en classe que comme interagissant au sein de situations sociales. Après les réunions tenues avec l'enseignante lors de l'épisode de la bataille, un élève (É10) confiait ainsi « être vraiment mélangé » sur ce qu'il convenait de faire.

De nombreuses données m'ont amenée à penser qu'en fait, les élèves n'étaient pas habitués aux façons de faire proposées. C'est d'ailleurs de leurs discours que cette notion d'habitude a émergé le plus, comme un terme émique fort. Nombre d'élèves ont en effet évoqué cette idée d'être habitué / pas habitué (É1,2,4), de devoir s'y habituer (É1) ou de s'être habitué (É5,7,11,13,14) à tel ou tel paramètre de l'initiative en question. Essentiellement, les élèves disaient ne pas être habitués à l'enseignante et son intensité, à son approche et au fonctionnement de la classe. Autant d'éléments qu'ils comparaient souvent avec ce qu'ils avaient connu les années précédentes et qui constituaient les référents partant desquels ils entraient au départ dans l'initiative en question.

### **9.1.3.2. Appui sur les repères connus et réponses habituelles**

Puisque stables ou non, comprenant ou non, hésitant ou non, habitués ou non, ceux-ci n'avaient pas le choix de plonger et de se mouvoir au sein de l'approche. J'ai déjà relevé comment les élèves en général tendraient à chercher et trouver des moyens de naviguer à travers les exigences senties des adultes; ceux vivant l'initiative en question



ne l'auraient pas abordée autrement, et ils auraient eux aussi tenté d'y « répondre ». Pour ce faire, il est ressorti qu'ils tablaient au départ sur ce qu'ils savaient déjà et ce qu'ils faisaient habituellement.

*Appui sur des repères connus*

Tous les élèves, même ceux qui avaient eu l'enseignante déjà, ont donc semblé se positionner en début d'année par rapport à ce qu'ils percevaient être ses attentes et ses manières d'être en fonction de ce qu'ils connaissaient déjà. Chez ceux qui ne l'avaient jamais eue, leur vécu général en tant qu'élèves, comme leur connaissance « des profs » qui pouvaient « crier et donner des conséquences » (É13) leur servait. Pour ceux qui avaient déjà été dans ses classes, leur expérience antérieure les aurait habitués à cette intensité des interventions et de l'enseignante (voir É1,3,4,7,14), les menant à concevoir tout bonnement que c'était « juste sa personnalité » (É3). D'autres avaient aussi vu dans cette intensité qu'elle visait souvent tout le groupe (É4), ou un petit nombre d'élèves sélectionnés (É2).

Tablant sur cette connaissance acquise des manières d'être de l'enseignante, un élève (É4) commentait qu'il pouvait alors « déjà [s]e concentrer plus sur les autres affaires... à place de [s]'habituer au prof ». Ces « autres affaires » étaient il me semble le reste de l'initiative en question, soient les moyens et modalités déployés pour poser les conditions du développement de la compétence sociale et pour le faire advenir chez les élèves. Ici encore, ceux qui avaient déjà eu l'enseignante ont paru utiliser leur expérience pour se faire une idée des attentes de l'enseignante (É3) ou encore du cadre (É4). Il est cependant ressorti que pour tous, c'est à ce reste de l'initiative qu'il aurait été le plus ardu de s'adapter, et que pour ce faire, ils mobilisaient un répertoire de réponses habituelles, c'est-à-dire celles qu'ils auraient développées à travers leur

cheminement scolaire, dont plusieurs des stratégies et des postures déjà relevées dans le cadre culturel<sup>68</sup>.

### *Réponses habituelles*

Parmi ces stratégies mobilisées, j'ai trouvé celle de suivre ou d'imiter les autres (voir É1,2,3,7,9), puis celle de donner l'impression d'être affairé (Ns7), de chercher quelque chose à faire, même en n'ayant pas trop de direction précise (Ns3). Je les ai également vus demander directement à l'enseignante ce qui était attendu d'eux (Ns9), ou encore tout simplement attendre ses directives (Ns8). Une élève (É1) confiait d'ailleurs qu'elle préférerait parfois se faire dire quoi faire plutôt que de devoir faire l'effort d'y réfléchir. Par rapport à cette implication en tant qu'apprenant, j'ai observé des élèves accomplir ce qui était demandé sans en faire davantage, (Ns10), avec un engagement relativement faible (voir Ns7). Quant à leurs postures en tant qu'interactants dans le groupe, des attitudes moqueuses ou arrogantes envers l'enseignante ou d'autres élèves ont été relevées sur le terrain – ricanements, commentaires déplacés ou mimiques lors de moments d'enseignement (voir Ns3,5). J'ai enfin recensé des élèves hésitant à avouer leurs gestes dans des situations données, ou les niant carrément (voir Ns4).

Il est plus avant ressorti que les élèves, en début d'année, « agissaient sous surveillance », une image évoquée déjà et employée par l'enseignante (Live9-10) avec son groupe lors du terrain principal. J'avais d'ailleurs perçu que quand l'enseignante était sortie, les élèves avaient « plus tendance à me jeter des regards ou à venir interagir avec moi lorsqu'ils [avaient] des questions » (Ns3), qu'ils cherchaient mon avis, mon approbation, ou scrutaient tout simplement mes réactions à leurs agissements (voir Ns3,7,12). Ce rapport à l'adulte, l'enseignante le mettait ainsi en relief : « Quand un adulte vient, ils se mettent au garde-à-vous. » (Ent2.1) C'est dire qu'en sa présence, ils

---

<sup>68</sup> Voir 7.4.1.2. Des élèves qui tentent de cerner les attentes des adultes et d'y naviguer.

se pliaient à ses exigences, et quand elle n'était pas là, ils tendaient à se désorganiser, délaissant la posture d'apprenant qu'elle souhaitait les voir adopter.

Nombre de mes notes d'observation (voir Ns2,3,4,12; Na1) rapportent ces égarements en classe en l'absence de l'enseignante : travail inégal sur la tâche donnée, décrochage de celle-ci et flânerie, dérapage dans les gestes (grimaces, niaisage, tirailage) ou dans le langage utilisé, énervement, excitation et fébrilité, ton qui s'élève. Certains auraient été en outre plus arrogants (Ent2.1) ou en auraient profité pour « achaler les autres » (P1) lorsqu'ils étaient avec les spécialistes. Avec une suppléante, le groupe avait maintenu le silence durant une période entière sous la promesse de celle-ci d'un « suçon chacun », ce qui ne valait pas pour des individus socialement compétents aux yeux de l'enseignante (Live7), alors qu'avec une remplaçante j'avais relevé :

Retour aux anciens *patterns*...les élèves font du cahier : Adam est évaché sur sa chaise, Danaé lit à quelques reprises ce qui lui est demandé de lire, Tristan répond de façon à saboter le cours (se fait sortir éventuellement), certains interagissent mais souvent de manière désorganisée, Zackary se fait sortir aussi, il y a de petits rires nerveux lorsque des élèves lisent (Léo en profite pour faire sortir sa fébrilité), Noah est complètement tranquille, Dylan est totalement désorganisé, la plupart des autres élèves suivent dans le cahier, complètent. (Ns14)

Chassez le naturel, il revient au galop, dit l'adage. Ce naturel ne se manifesterait pas que par des comportements jugés dérangeants, mais comme dit déjà et comme entrevu dans le dernier extrait, aussi par des postures moutonnières qui ne seyaient pas, dans l'optique de l'enseignante, à un apprenant socialement compétent. Ce naturel resurgissait donc chez les élèves en début d'année (voir aussi JdeB10-25; Ns13) en l'absence de l'enseignante, mais parfois même en sa présence lorsque le contexte était très éloigné de celui de la classe, comme celui d'un voyage scolaire au cours duquel des élèves étaient revenus à certaines habitudes qu'ils manifestaient de moins en moins à l'école.

Ainsi, dès le début de l'année, les élèves prenaient position par rapport à l'initiative de l'enseignante, avec comme premiers réflexes, logiques il me semble, de faire ce qu'ils savaient et avaient l'habitude de faire. Dans ce contexte et à ce stade, le développement de la compétence sociale tel que l'entendait l'enseignante demeurait en apparence ténu. Par exemple, lorsque questionnés, plusieurs sentaient avoir peu ou pas appris de choses sur eux (É1,4,6,7,12). Ou encore, une élève qui disait vouloir être plus authentique confiait : « J'essaie mais comme, je pense pas que pour l'instant ça fait comme vraiment d'effet. » (É8) Le fait que la compétence sociale des élèves était ainsi au début difficilement perceptible *de visu* ne voulait toutefois pas dire que ceux-ci n'étaient pas alors engagés dans son développement, puisque rappelons-le, cette compétence telle que la concevait l'enseignante consistait déjà à entrer dans son processus de mobilisation. J'y viens.

### **9.1.3.3. Réflexion et entrée dans le processus de mobilisation de la compétence sociale en question**

« Mais je crois que je suis en train d'apprendre (pause) quelque chose, mais je sais pas (pause) comme, la maturité », entrevoyait vaguement un élève (É4) en début d'année. Les élèves recevaient de fait l'initiative et tentaient d'y donner sens; ils interagissaient incessamment avec celle-ci et l'adaptation était au cœur de leur activité. S'ils mobilisaient d'entrée de jeu des stratégies paraissant peut-être moins arrimées à la compétence sociale en question, j'ai aussi pu constater qu'avec le temps (et même dès le début parfois), leurs réponses recelaient une réflexion sur les actions (les leurs et parfois celles des autres) qu'il convenait de poser, mais aussi sur celles déjà posées. Une autre réaction des élèves à l'initiative en question aurait donc été de commencer d'entrer avec plus de conscience dans le processus de mobilisation qu'elle visait.

Afin d'y naviguer, ceux-ci se seraient donc trouvés à « être toujours en train de réfléchir » (JdeB09-12). « Elle te faisait réfléchir. P'is après, sur ta réflexion, des fois, elle te demandait si t'avais eu une réflexion, p'is sur cette réflexion, elle faisait une

autre réflexion. (pause) C'était un schéma comme ça », se rappelait un élève (É15). Il a semblé que cette réflexion apportait une certaine prise de conscience et une reconnaissance déjà de qui ils étaient en tant qu'apprenant, constatant par exemple une faiblesse là où ils étaient habituellement « plutôt bons » (Ent4). Se rappelant une cohorte, une collègue (C1) relatait qu'en fin d'année, les enfants paraissaient connaître les implications de leurs gestes et reconnaître leurs propres intentions. J'ai aussi vu (Ns4,9) des élèves reconnaître leurs torts et les assumer dans diverses situations.

Dans la même lignée, ils s'engageaient graduellement dans une réflexion portée sur la compréhension et la connaissance d'eux-mêmes (voir Ent1). Nombre d'élèves ont partagé en entretien se questionner sur leurs forces et leurs faiblesses (voir É3,11), s'en être découvert (voir É14,15), et même se fixer des objectifs relatifs à celles-ci. « J'ai tendance à plus y aller avec mes idées que les idées des autres, avouait une élève (É8), fait que je dirais collaboration... j'aimerais ça travailler plus sur ça. » Ils tentaient aussi de comprendre et connaître davantage les autres, de s'ouvrir à eux (É15), et se découvraient ainsi mutuellement. « Moi j'ai appris sur [tel élève] parce que je le connaissais... un peu, mais on se parlait jamais, p'is maintenant on se parle plus. » (É11).

Les élèves en viendraient en outre à interroger leurs réactions, leurs émotions, celles des autres, à analyser en quelque sorte les situations vécues. « J'avais besoin de réfléchir à tout ce qui s'est passé aujourd'hui », avait exprimé un élève durant une réunion sur la bataille (Ns9). Ils essayaient aussi parfois de comprendre des situations relatives à la vie de groupe en classe : « On a déjà fait des interventions, si tu en refais encore, c'est qu'on a refait l'erreur, réfléchissait en plénière une élève (Ns4), pourquoi on refait l'erreur? » Les élèves pouvaient également comprendre certaines situations sociales données, notamment dans les cercles de partage ou les conseils de classe, comme ce texte rédigé sur l'excuse par un élève, abordé plus haut<sup>69</sup>, qui avait créé un

---

<sup>69</sup> Voir [8.3.3.1. Rétroaction auprès des élèves](#).

précèdent au sein de sa cohorte, instaurant recherches et réflexions écrites et collectives sur les situations vécues. Réfléchir ainsi à soi, aux autres, au groupe et aux situations paraît relever du désir de comprendre et de donner sens à ses expériences, une autre des facettes de la compétence sociale en question.

Les élèves se seraient donc questionnés, afin de prendre notamment des décisions. En entretien, certains expliquaient ainsi pour ce faire prendre en compte la nature de la tâche à accomplir (É6,7), l'horaire de la classe (É2,6), le contexte des dernières activités réalisées (É3,12; Ns8), le cadre de valeurs affiché en classe (É8), ou encore qui ils étaient comme apprenants, de même que les autres. « Des fois avec les amis ça marche pas bien, on niaise. Alors maintenant, j'essaie plus d'aller vers les gens avec qui je pense que je travaillerais mieux », partageait l'une (É9); ou encore : « J'ai appris que je pouvais... faire certaines actions sans que quelqu'un me le dise... Avec ma raison je dis : “Ah, on a fait ça, alors c'est sûr qu'après on va... faire ce travail-là”, au lieu que ce soit un professeur qui va t'expliquer », disait un autre (É13).

À travers le temps, les élèves en venaient donc à prendre leurs propres décisions fondées sur une réflexion préalable, et aussi oser éventuellement les mettre en action. « Il faut prendre des initiatives! » (déjà citée<sup>70</sup>, Ns4). L'enseignante (Ent1) relatait en entretien trouver qu'en cours d'année, ses élèves en venaient à prendre des risques et oser agir malgré les possibles erreurs, ce qui laisse penser qu'ils acquéraient de la confiance et de l'affirmation, des ressources de la compétence sociale en question. « Des fois j'ai moins confiance en moi, sauf qu'elle, elle m'a aidée à avoir plus confiance en moi, comme en [x<sup>e</sup>] année, p'is maintenant encore », exprimait une élève (É14) à cet effet.

Les élèves réagissaient ainsi à l'initiative de l'enseignante en prenant de plus en plus action, déjà sur leurs propres postures d'apprenant, notamment en s'organisant (se

---

<sup>70</sup> Voir 7.4.1.2. Des élèves qui tentent de cerner les attentes des adultes et d'y naviguer.

réorganisant) lors de moments d'enseignement et d'apprentissage, choisissant des endroits, des positions et des partenaires favorisant leur attention et leur travail, se ramenant sur la tâche par eux-mêmes (É9,15; Ns5,12,13). « Je tends plus à écouter les commentaires des autres quand ils parlent, à rire, racontait un élève (É13), Et après, de dire “mais qu'est-ce que je fais?”, et là, essayer de ramener un peu avec les autres. » Les élèves tentaient en effet aussi de s'organiser et s'entraider en tant que groupe(s) (voir Ns14). Je les ai observés tenter de « replacer » ou « ramener » leur équipe lors de travaux (voir Ns6), ou tout le groupe lors de moments collectifs (voir Ns12). Une collègue (C4) ayant longtemps travaillé avec les groupes de l'enseignante avait remarqué au sein de ceux-ci une « espèce de prise de conscience de groupe » où, « si y avait de la bisbille, quelqu'un qui faisait pas sa *job* ou dérangeait », des « enfants... capables de tout de suite nommer... reprenaient, p'is disaient : “Faut que tu restes avec nous autres là, parce qu'on peut plus avancer.” » Elle soulignait que ceux qui prenaient ce rôle étaient souvent ceux qui avaient une « aisance à prendre la parole », mais que tous les autres manifestaient aussi leur appui.

L'enseignante (Ent1) expliquait comment certains élèves pouvaient devenir « médiateurs » de situations vécues par d'autres, manifestant ainsi il me semble de l'empathie, dans leur capacité à lire la situation sociale, de même que leur ressource langagière, dans cette habileté à expliciter la situation sociale, tout comme l'exposait la collègue (C4) tout juste citée. Par ailleurs, il est ressorti que les élèves communiquaient de plus en plus entre eux, discutant ensemble et trouvant des terrains d'entente et de collaboration (C1). Si les situations sociales problématiques ne disparaissaient pas au sein des classes de l'enseignante, les élèves devenaient cependant « capables de les gérer... , les nommer, les voir, les assumer, prendre leurs responsabilités, faire prendre les responsabilités aux autres », avait remarqué l'enseignante (Ent1).

Il appert donc que les élèves, en agissant au sein de l'initiative enseignante de manière plus réflexive, entraient en fait dans le processus de mobilisation de la compétence sociale en question.

#### **9.1.3.4. Compréhension et adoption de l'approche de l'enseignante : intégration de l'initiative par les élèves**

J'ai enfin relevé que l'état de « choc » initial des élèves face à l'initiative mutait éventuellement, à travers une attribution de sens, et en une intégration relative de celle-ci. « Je commence à m'adapter », déclarait un élève (É13) au début d'octobre du terrain principal.

Un des premiers points de vue qui est apparu se modifier concerne l'intensité tant de l'approche que de l'enseignante. Il a semblé qu'au fur et à mesure que les élèves découvraient l'enseignante (voir C4) et ce qu'il pouvait y avoir sous son approche, ceux-ci y percevaient une gentillesse (É11) et une intention fondamentale de les aider (C1). « Je me suis habituée parce qu'elle était vraiment gentille » (É11); « Je sais que c'est juste pour nous aider qu'elle fait ça, fait que j'ai plus vraiment peur. » (É8) Certains reconnaissaient en outre une certaine valeur « d'efficacité » au fait à la fois d'être strict et directe (É10,13). Et pareillement pour les interventions réalisées en grand groupe, dans lesquelles les élèves finissaient par voir des bénéfices malgré qu'elles puissent parfois être « confrontantes » (Ent1) ou prendre du temps (É8). « Quelqu'un est pas à son affaire, et elle commence à expliquer pourquoi est-ce qu'il devrait pas faire ça, b'en ça m'aide moi aussi parce que je pourrais faire la même erreur », relevait une élève (É9). Les élèves d'une ancienne cohorte auraient même « conclu que c'est ça qui les avait faits le plus progresser », percevant une intention sincère derrière ces moments plus difficiles : « Ils ont compris que... je faisais pas ça pour les juger ou les mettre mal à l'aise, qu'y avait aucune intention négative de ma part. » (Ent1)



Ce sens donné à l'initiative de l'enseignante par les élèves m'a semblé les faire passer d'un état de choc face à une proposition inhabituelle, à une forme d'adoption de nouvelles façons de faire et d'être, à l'adhésion au cadre valoriel, à l'esprit et au fonctionnement de l'initiative. Autrement dit, les élèves en seraient venus avec le temps à intégrer l'espace d'apprentissage sécurisé que l'enseignante cherchait à instaurer, et qui constituait les conditions du développement de la compétence sociale en question. De fait, ceux-ci ont paru comprendre graduellement le cadre structurant la vie en classe, comme les valeurs structurant le cadre (Ent2.3). L'enseignante (Ent1) rapportait que « la place de l'erreur » apparaissait se modifier dans les perspectives des élèves, plusieurs de ceux « qui avant n'osaient pas, de peur d'être jugés, d'avoir la mauvaise réponse » participant davantage à travers l'année. Lors du terrain principal, elle partageait (Ent4) comment certains types de jugements tombaient— « on se questionne pas si c'est bien, pas bien, juste, pas juste, bébé, populaire, comment je vais paraître en faisant ça : rien! » Une collègue avait quant à elle remarqué une transformation dans les dynamiques interactionnelles au sein des groupes : « Au début, ils sont beaucoup dans l'accusation, expliquait-elle, mais après, tu vois qu'ils sont capables de discuter p'is de comprendre des choses. » (C1) Ce changement dans la manière d'être en relation à l'autre s'opérerait également au niveau individuel, comme relatait l'avoir constaté l'enseignante (Ent4) chez certains élèves.

Les élèves ont semblé s'être également appropriés petit à petit les modes de fonctionnement axés sur la collaboration, trouvant notamment davantage leur compte dans des approches pédagogiques collectives. « C'est moins le fun individuel, parce que t'as plus de la misère à savoir sur l'autre, et aussi, t'as plus de misère à te concentrer », expliquait une élève (É11), précisant qu'en collectif, « si tu comprends pas la question, ... t'es bloqué parce que tu sais rien sur ça, peut-être qu'on t'as pas appris ça, b'en l'autre il le sait, il va t'aider. » Plusieurs ont aussi souligné se trouver plus « libres » au sein du fonctionnement de la classe que l'on pourrait qualifier de

démocratique, entre autres par rapport à l'organisation de l'horaire (É1) ou de l'espace (É6,9,11).

Cette appropriation de l'initiative par les élèves se serait enfin réalisée sur toile de fond de création de liens entre les différents membres de la communauté d'apprenants visée par l'enseignante. Certains (voir É4,5) ont relevé aimer la nature authentique de l'enseignante et d'anciens élèves (voir Live1; Ns14; Artef51; P3) revenaient parfois passer des moments dans ses classes. Des acteurs (C4; P3) ont soulevé un attachement, un sentiment de soutien et de sécurité, « une vraie confiance, personnelle et professionnelle entre ses élèves et elle. » (C4) Quant aux liens formés entre les élèves en tant que groupe, une collègue (C4) avait remarqué que dans les classes de l'enseignante, c'était « particulièrement l'équipe, la *gang*, ensemble ». Une autre collègue (C1) disait encore sentir un « climat de classe plus léger », alors que l'enseignante parlait « d'une sorte d'ambiance, d'atmosphère » qui se créait (Ent1) au sein de ses groupes, où survenait une sorte de relâchement de tensions jadis présentes (Ent4). Celle-ci (Ent1) soutenait que vers la fin des années scolaires, les élèves devenaient à leur tour garants de cet espace sécurisé. « Réaliser que, c'est pas toi qui dépend de quelqu'un d'autre; c'est toi qui dépend de toi et tu dois le faire avec ceux qui t'entourent », commençait à comprendre un élève (É13) lors du terrain principal.

### **En somme : une (ré)habituat ion graduelle et variable des élèves à l'initiative enseignante**

Je n'ai pas été témoin d'une année scolaire complète, comme je l'aurais souhaité, et je ne peux que m'intéresser à ce qu'ont rapporté certains acteurs en rétrospective d'années complètes, ou ce que j'ai pu observer et ce que m'ont confié les élèves lors du terrain principal sur cette habitude à une nouvelle approche. Les données convergent néanmoins vers un changement paradigmatique qui s'opérerait à travers l'année chez ces derniers. Leurs référents habituels se trouvant d'abord ébranlés par la proposition de l'enseignante, ils tenteraient de s'en débrouiller en mobilisant des repères et des

stratégies qu'ils connaissent, en même temps qu'ils en viendraient à la considérer et y entrer, puis la comprendre et l'adopter. Tout cela serait réalisé plus ou moins consciemment et de plein gré, mais à tout le moins suivant une sorte de réhabilitation, ou plutôt, plusieurs petites réhabilitations. Les données ont donc révélé une adaptation à, mais aussi une adoption progressive de cette initiative par les élèves (voir É7,8,12,15). Or, il est à noter que chacun et chaque groupe ne s'habitueraient pas de la même manière, au même rythme, aux mêmes choses.

Un même groupe prendrait des temps variés pour s'habituer à différentes choses. Par exemple, dans les premières semaines du terrain principal, les élèves s'étaient somme toute approprié graduellement l'organisation du temps, des tâches et de l'espace (Ns12), alors qu'à la fin d'octobre l'enseignante (Ent4) relevait cette tombée de certains jugements évoquée plus haut. Le cadre de valeurs ne semblait en outre pas avoir été entièrement intégré, les élèves retournant encore souvent à leurs anciennes manières de faire et d'être en l'absence de l'enseignante. Dans le même ordre d'idées, l'habitation à l'initiative et plus encore son intégration sont apparues relatives d'un élève à l'autre. Certains élèves (voir É9) paraissaient en mesure d'explicitier les raisons derrière les interventions de l'enseignante et être mus par les fondements réflexifs de son initiative (par exemple choisir ses paramètres de travail pour apprendre au mieux), d'autres (voir É10), bien qu'affirmant comprendre, semblaient agir encore par conditionnement (par exemple saisir ce qui menait à se faire « chicaner » et ne plus le faire). Le transfert des valeurs intra et interpersonnelles propres à la compétence sociale en question prendrait ainsi du temps à s'ancrer chez les élèves selon l'enseignante (Ent4) – des années pour certains – et tous n'intégreraient pas les mêmes éléments aux mêmes moments. Questionnée sur ses forces, une élève me répondait d'ailleurs : « Chacun a son rythme. Par exemple, y a des gens qui sont capables de savoir..., mais pas moi, ça me prend du temps. » (É11)

Il apparaît donc qu'élèves comme groupes réagiraient et changeraient, avec le temps, à travers ce que j'ai identifié être un processus de (ré)habituatation. S'habituer consisterait ici au fond à carrément vivre l'approche à répétition, en augmentant ou bien sa compréhension et sa connaissance de celle-ci (dans ses fondements) et de soi-même dans et à travers celle-ci, ou bien son habileté à y naviguer, ou bien encore un mélange des deux. Je conclus enfin en disant que le rapport des élèves à l'initiative en question est ressorti variable entre eux non pas par polarisation, à l'instar des adultes, mais plutôt, dans le cas de la (ré)habituatation ici dépeinte, par variabilité des niveaux de compréhension, d'adhésion et d'adoption de ses principes, et de l'entrée parallèle dans le processus de mobilisation de la compétence sociale.

## **9.2. La recherche relative de sens ou le pourquoi de ces rapports des acteurs à l'initiative**

Maintenant que j'ai exposé certains rapports que les acteurs entretenaient avec l'initiative enseignante, je m'essaie à expliquer ce qui pouvait les sous-tendre. Pour rappeler les principes interactionnistes sur lesquels s'appuie cette étude, ce serait entre autres fondé sur des façons de voir et d'aborder les choses que les individus agiraient. Éclairer ces points de vue consisterait à tenter de saisir ce qui peut motiver les faits et gestes, les pensées et paroles des acteurs en jeu dans le phénomène, et conséquemment, mieux en saisir la complexité. Sont d'abord présentés des rapports que les adultes et les élèves paraissent entretenir vis-à-vis des cadres scolaires en place, mis en parallèle avec le positionnement relatif de l'initiative enseignante à ces cadres. Sont ensuite dégagés d'autres fondements partant desquels les acteurs en général peuvent agir. Est enfin mis en exergue ce qui a pu motiver, au final, les différents acteurs à entretenir ces rapports.

### 9.2.1. Des rapports variables des acteurs aux cadres scolaires

Il a été dit que le cas prenait vie au sein de cadres organisateurs plus vastes : temporel, physique, réglementaire, curriculaire et culturel. Il s'agit ici de parler plus précisément des rapports que pouvaient avoir les acteurs à ceux-ci, incluant l'enseignante, à travers son initiative. Les positionnements des adultes et des élèves face aux cadres en place, en s'entremêlant à ceux de l'enseignante, étaient susceptibles de créer une micro-culture propre à ce groupe d'acteurs gravitant autour de l'initiative en question qu'il m'apparaît d'intérêt d'aborder, puisqu'elle constitue une force interactionnelle et symbolique influant sur celle-ci, et concourant à sa complexité.

J'attire l'attention du lecteur : les rapports exposés ici ne se sont pas toujours, voire se sont rarement, retrouvés à l'état « brut » dans les données amassées. Ils découlent plutôt du placage de l'initiative enseignante telle que comprise au Chapitre 8 sur les cadres scolaires exposés au Chapitre 7, de même que de l'accolement à ces mêmes cadres d'éléments trouvés dans les données et relatifs aux positionnements des autres acteurs. Sont donc partagés les résultats d'un exercice de la pensée, mû essentiellement par trois questions. Comment les acteurs prenaient-ils position au sein de l'univers des classes dans lesquelles l'initiative en question existait? Pourquoi réagissaient-ils aux cadres scolaires tel qu'ils le faisaient? Et qu'est-ce qui pouvait faire en sorte que les autres acteurs, adultes et élèves, entretenaient les rapports qu'ils avaient à l'initiative de l'enseignante?

#### 9.2.1.1. Au cadre temporel et au cadre physique

Les rapports des acteurs aux cadres temporel et physique présents à l'école ont semblé plutôt relever de l'adhésion. Ces premiers ont paru intégrer leurs activités aux façons dont le temps et l'espace étaient organisés et ce, sans résistance ou remise en question flagrante.

En ce qui concerne l'initiative de l'enseignante, j'ai trouvé que de manière générale, elle respectait l'aménagement du cadre temporel en place, c'est-à-dire qu'elle se conformait somme toute aux temps convenus d'arrivée et de départ, de pauses et de périodes de spécialistes. Toutefois, ses absences fréquentes de la classe, se traduisant en arrivées après les cloches et en sorties pendant les cours, constituaient un accroc dans l'observation rigoureuse des temps scolaires prescrits. Réagissant en outre aux besoins sentis chez ses élèves et à la nécessité ponctuelle de s'arrêter sur certaines situations, il pouvait y avoir rupture avec les temps scolaires institués. Pareillement, des temps de pause pouvaient être pris à des moments officieux, ou des interruptions, réalisées dans la classe de collègues afin d'aborder des questions de socialisation. Une collègue (C4) relatait ainsi comment l'enseignante la quérissait parfois durant un cours pour venir s'entretenir avec ses élèves d'une situation dont elle aurait été témoin<sup>71</sup>.

En outre, lors du terrain principal, à l'intérieur des autres contraintes (moments des pauses, spécialistes), l'horaire était variablement élaboré au quotidien avec les élèves, ce qui n'est souvent pas le cas dans la plupart des classes, qui suivent plutôt un horaire hebdomadaire fixé en début d'année par le titulaire et réglé par des périodes dédiées à des matières données. Les horaires se trouvaient parfois également planifiés de concert avec celles de l'autre titulaire de 6<sup>e</sup> année, alors qu'ils sont généralement plutôt singuliers à chaque classe. Le fait de travailler par projets, ou encore d'interrompre fréquemment la classe pour des questions de socialisation faisait également en sorte que l'horaire pouvait être modifié au cours d'une même journée.

Similairement pour le cadre physique, il a paru que l'initiative respectait la répartition globale des espaces de l'école, les élèves et l'enseignante allant et venant dans les endroits leur étant attirés, le plus souvent leur local de classe. Le métissage des deux

---

<sup>71</sup> Parfois, tout le groupe dont la collègue avait la charge était invité à se joindre à la classe de l'enseignante, d'autres fois, cette dernière offrait plutôt de rester avec eux le temps que la collègue règle la question avec sa classe.

classes de 6<sup>e</sup> année éclatait néanmoins sporadiquement cette attribution de locaux. J'ai aussi expliqué que la mise en place de fonctionnements visant à créer une communauté d'apprenants impliquaient que l'espace, le mobilier et le matériel soient partagés, et pensés, organisés et utilisés par tous selon les besoins du moment. Ces façons de faire, qui pouvaient même changer d'une année à l'autre (voir É11) voire au cours d'une même année (voir É15), sont apparues en décalage avec celles d'autres acteurs de l'école – des aménagements fixes, assez souvent réalisés par l'enseignant, ainsi que du matériel et des lieux de travail et de rangement pour la plupart individuels. Le mobilier en soi était aussi quelque peu différent de l'habituel : notamment, moins de pupitres individuels que d'élèves, plus de tables de formes et de dimensions variées, un divan.

En somme, l'initiative de l'enseignante, bien qu'elle ait respecté le découpage global des cadres temporel et physique de l'école, se retrouvait sur plusieurs points en porte-à-faux avec les manières qu'avaient d'autres intervenants d'aborder ces mêmes contraintes. Certains de ces points ont éventuellement achoppé, par exemple, comme mentionné plus haut, les écarts aux cadres temporels, qui avaient été reprochés à l'enseignante lors du terrain principal. Le décroisement des classes avait également été désapprouvé au même moment (voir Ns15), ne concordant pas avec les manières de faire de l'école.

#### **9.2.1.2. Au cadre réglementaire**

Les quelques données retracées sur le rapport des acteurs au cadre réglementaire – règles de conduite de l'école et manières de les faire appliquer – en ont donné un portrait relativement disparate au sein de l'école. De fait, des décalages se sont avérés entre ce qui était officiellement établi et ce qui était officieusement considéré et effectivement appliqué. Certains intervenants ont par exemple semblé appliquer le système de sanction par billets assez rigoureusement (voir P2; É10), alors que d'autres n'auraient pas été aussi systématiques, voire l'auraient très peu déployé (C1). Une collègue (C1) avouait en outre d'une part ne pas tout à fait connaître son système de

gradation, et y trouver, d'autre part, des incohérences. Cela laisse penser que ce pouvait aussi être le cas d'autres intervenants, *a contrario* de certains qui sont ressortis très bien le connaître et le trouver « signifiant pour l'enfant » (Ns15).

Ce rapport variable aux sanctions a paru périliter sur le rapport des élèves à celles-ci. L'un d'eux (É10) indiquait les trouver aidantes afin de ne pas oublier ce qu'il devait remettre, alors que d'autres (voir P2) les auraient redoutées ou ne les auraient pas toujours prises au sérieux (C1). Ce positionnement variable est ressorti également chez les parents, dont un (P2) qui, une année en particulier, avait notamment signifié à l'enseignant de son enfant qu'il n'endosserait plus les billets reçus. Un autre (P1) partageait plutôt son impression générale d'un manque de fermeté dans le renforcement des règles de l'école, se traduisant par une trop grande gradation des interventions – ainsi que des relations enseignants-élèves trop amicales. Les acteurs entretenaient donc des rapports inégaux au cadre réglementaire en place; sans le rejeter en bloc et ne pas le respecter, ils ne l'avalisaient et ne le suivaient pas entièrement non plus.

Quant à l'enseignante, il a déjà été dit qu'elle inscrivait son initiative au sein des interdits et des codes sociaux de l'école, et de la société plus largement, et rappelait ces interdits aux élèves lorsqu'elle le jugeait pertinent. L'initiative rejoignait également l'approche en place à l'école en ce qu'elle avait comme but d'amener les élèves à prendre conscience et acte des tenants et aboutissants de leurs actions et de leurs conséquences, et de les en responsabiliser. Or, dans les moyens de faire respecter ces interdits et d'apporter cette prise de conscience, la démarche de l'enseignante est apparue différente du cadre en place, du moins de l'officiellement prescrit. Ainsi, le cadre de valeurs plutôt que des règles de classe était utilisé; là où un élève aurait eu un comportement proscrit du point de vue de l'école, il aurait surtout porté atteinte à une valeur commune de la perspective de l'enseignante. L'approche de celle-ci était aussi essentiellement axée autour de la réflexion sur, et de la compréhension et la responsabilisation des situations vécues par les élèves, plutôt qu'autour de l'adoption



de comportements donnés ou l’extinction de comportements jugés *a priori* négatifs, ce que d’autres auraient davantage viser selon un collègue surveillante : « Je pense qu'elle essayait de les responsabiliser énormément, tandis que nous... on était plus en mode “prends ça, fais ça, range ça là”. » (C3)

Enfin, les manières de faire respecter ce cadre valoriel relevait d’une perspective expérientielle priorisant les conséquences situationnelles (naturelles), plutôt que des sanctions coercitives extrinsèques (Ent4; C4). Un élève soulevait la différence : « Les autres profs c'est comme : “T'as pas ton [devoir]? billet.” P'is elle, elle dit : “Tu vas devoir rattraper... organise-toi.” » (É10) Un élève ne respectant pas, par ses gestes et paroles, le cadre de valeurs de la classe était, je le rappelle, physiquement sorti de celle-ci plutôt que réprimandé par des avertissements menant éventuellement à un billet réprobateur. La médiation, la réparation et les excuses ne faisaient pas d’emblée (sans réflexion avec les élèves) partie de son approche (voir Ent4), au contraire de celle préconisée dans l’école. Quant aux renforcements extrinsèques employés par certains, l’enseignante disait ne pas y recourir (voir Ent2.1; Live7).

En somme, malgré son inscription dans les interdits sociaux généraux de l’école, il est permis de dire que l’initiative de l’enseignante se retrouvait plutôt en décalage par rapport au cadre réglementaire prescrit, notamment au niveau des fondements et des approches. Les acteurs ressortaient également mitigés concernant ce cadre, et ont pu discorder relativement à l’approche de l’enseignante en la matière. Lors du terrain principal, une collègue (C3) disait être passé, s’inspirant de l’initiative, de la sanction répressive à une approche axée sur la réflexion sur les actions, alors que d’autres intervenants (voir Artef50) avaient enjoint l’enseignante d’arrimer son code de vie de classe et ses méthodes disciplinaires à ce qui était préconisé dans l’école.

### 9.2.1.3. Au cadre curriculaire

#### *Au programme de développement socio-émotionnel*

Il est également ressorti des données colligées que les acteurs auraient entretenu des rapports variables aux cadres curriculaires, notamment au programme de développement socio-émotionnel en place à l'école. J'ai aussi eu des échanges (voir Ns15) avec des acteurs (parfois les mêmes) qui voyaient des apports indéniables du programme, et avec d'autres qui remettaient en question ses méthodes et ses effets. Par exemple, dans un même souffle une collègue (C1) convenait qu'il développait chez les élèves un vocabulaire précis leur permettant de s'exprimer clairement, mais demeurait incertaine qu'il parvienne à les outiller à mobiliser ce vocabulaire en contexte réel. D'autres éléments du programme achoppaient également pour celle-ci, comme les manières d'intervenir auprès des enfants. Un autre parent (P3) interrogé mentionnait que le programme lui parlait peu. Un élève (É15) relevait « juste pas trop l'avoir utilisé », alors que l'enseignante (Ent1) soulignait avoir observé de l'inconfort chez certains de ses élèves lors des ateliers offerts dans ses classes. Ces constats laissent penser qu'un certain nombre d'acteurs pouvait partager ces vues et d'autres quant aux bénéfices et aux limites du programme en place.

L'initiative de l'enseignante, et ce sur de nombreux plans, a semblé partager plusieurs des perspectives de l'école en ce qui avait trait à la place du développement de la compétence sociale dans les curricula. Comme l'école le mettait de l'avant dans son projet éducatif, l'enseignante accordait une priorité au savoir-être et le considérait étroitement lié aux autres apprentissages. Outiller les élèves en la matière faisait donc partie intégrante tant du curriculum de l'école que de celui de l'enseignante. Concernant plus précisément la compétence sociale visée par l'initiative, elle a semblé recouper certaines des composantes du SEL abordées par le programme socio-émotionnel de l'école – conscience de soi et de l'autre, prise de décision responsable –

de même que l'importance centrale d'une communication authentique et consciente, permettant d'ouvrir un espace d'échange. Celle-ci (Ent1) affirmait d'ailleurs avoir trouvé beaucoup de correspondances entre ses vues et les fondements et principes sur lesquels reposait le programme de l'école. Similairement au programme, une partie de son initiative se trouvait aussi formalisée en moments d'échange planifiés régulièrement, et elle employait des modalités variées pour aborder les situations sociales, dont certaines comme les jeux de rôles en étaient directement inspirées.

Des divergences existaient néanmoins quant à l'interprétation de certains fondements, et surtout, quant à leur traduction en une approche d'intervention auprès des élèves, des perspectives différentes existant entre les façons qu'elle et d'autres intervenants avaient de comprendre et d'actualiser les préceptes dudit programme. Par exemple, elle disait voir des bénéfices déjà relevés dans le fait d'aborder une situation sociale problématique en grand groupe plutôt qu'avec les seuls protagonistes de ladite situation, comme d'autres auraient eu tendance à le faire : « Ils retirent l'élève habituellement, évoquait-elle (Ent2.1), pour moi, ça enlève notre valeur collaborative. » Le ton parfois fort et les propos directs de l'enseignante, à travers lesquels celle-ci (voir Ent4) disait transmettre une charge émotive inhérente à la communication et à la compréhension (réception) d'un vécu, pouvaient aussi entrer en conflit avec l'approche du programme qui visait plutôt une gestion et une régulation des émotions se manifestant par la capacité à échanger calmement. Suivant une approche expérientielle, l'initiative était également ancrée dans un vécu affectif et se déployait très souvent spontanément. Si l'enseignante pouvait alors donner beaucoup d'explications et expliciter les situations vécues, son initiative est apparue proposer très peu de théories préétablies – notions, termes, procédures, etc. – aux élèves, ce qui était le cas du programme.

En définitive, il y avait des recoupements entre l'initiative étudiée et le programme socio-émotionnel en place à l'école, notamment sur le plan des principes fondateurs, mais les manières de donner sens à ces principes et de les transposer en interventions

avaient fini par placer, au fil du temps, l'initiative de l'enseignante en marge dudit programme. Certains autres acteurs ont en outre souligné les apports de ce dernier, ou ont partagé plutôt y préférer l'approche de l'enseignante.

### *À l'approche par manuels*

Quant à l'approche pédagogique par manuels déjà décrite, plusieurs données m'ont permis d'avancer que les acteurs les utilisaient. « Ça a été : devoirs, leçons, on corrige, on te rapprend d'autre chose, et ainsi de suite », relatait un élève (É15) du modèle d'apprentissage vécu durant ses premières années à l'école. L'enseignante relevait que les élèves abordaient souvent les manuels comme une tâche à abattre (Ns5). Certains élèves (voir P2) auraient apprécié la structure qu'offrait une telle approche, alors que d'autres (voir É4,8,11) y auraient préféré les projets ou les modes d'apprentissage collectifs et / ou oraux.

Comme mentionné, de telles approches faisaient partie de l'initiative, s'inscrivant dans les moyens collaboratifs favorisant le développement de la compétence sociale chez les élèves et étaient les plus fréquemment utilisés par l'enseignante. « On utilise moins les manuels dans la classe, on fait encore plus en groupe que comme habituellement », mentionnait une élève (É8). Ce travail par projets impliquait des tâches souvent plus complexes que celles suggérées dans les manuels, qui ont souvent par ailleurs comme aboutissement principal des réponses attendues. Les moyens d'apprentissage collectifs présents dans l'initiative apparaissaient également moins individualisants que le suivi des manuels. J'ai en outre vu l'enseignante recourir à ceux-ci, qui faisait partie du programme annoncé aux parents (voir Live5), non pas en parcourant la matière et les questions, comme c'est souvent l'usage qui en est fait dans les écoles en général – « Sortez votre cahier, faites ça, à telle page » (É10) –, mais comme une source d'information (Ns5) ou encore comme un guide pour statuer sur les notions à réviser (Ns10). L'emploi des manuels s'incriminait donc aussi dans l'esprit de réflexion constante qu'exigeait l'approche.

Malgré les minces données récoltées sur l'approche curriculaire de l'initiative, la prépondérance de l'enseignement par projets, travaux d'équipes, tâches complexes, démarche scientifique, de même que l'utilisation différente des manuels la positionnaient en décalage par rapport à l'approche par manuels relevée plus haut. Il est en outre ressorti (voir Artef50) que ces derniers manuels auraient été jugés structurants par certains intervenants de l'école en ce qu'ils permettaient de suivre les acquis disciplinaires des enfants, ce qui était moins évident avec l'approche par projets de l'enseignante (ce qui a éventuellement contribué à soulever les préoccupations déjà évoquées quant aux apprentissages réalisés). Vers la fin du terrain principal, l'enseignante s'était en effet vu exiger de rendre des comptes quant à la matière couverte (voir Na15), de s'en rendre imputable auprès de la direction (voir Artef50). Tout comme pour le décroisement physique des classes, l'approche de coenseignement progressivement mise en place entre les deux classes de 6<sup>e</sup> année n'aurait pas concordé pour certains avec les orientations pédagogiques de l'école. (voir Artef50; Ns15)

Enfin mentionner une dernière chose quant au cadre curriculaire de l'école tel qu'annoncé, compris et actualisé par les uns et par les autres, « entre ce qui est dit, ce qui est écrit et ce qui est réel » (C2). Il y aurait eu un certain double agenda à l'école, c'est-à-dire tout à la fois l'intention déjà exposée de développer l'enfant dans sa globalité, endossée par nombre de parents et d'intervenants (dont l'enseignante), et un impératif d'instruire les élèves préoccupant davantage d'autres membres de l'équipe-école et plusieurs parents (voir C2,4; P3; Artef50; Ns15). L'école semblait pour certains jouer « sur les deux tableaux » et aurait de ce fait attiré tant des éducateurs et des parents « progressistes / avant-gardistes » par ses fondements axés sur le développement de la sensibilité et de la réflexion chez l'enfant, que « conservateurs / traditionnels » par une culture plus « axé sur la performance disciplinaire et académique » (C2 / P3).

Je viens donc d'exposer comment les acteurs pouvaient se positionner par rapport aux cadres temporel, physique, réglementaire et curriculaire de l'école tels qu'introduits au Chapitre 7. A été relevé que les rapports de l'initiative enseignante s'alignaient parfois avec ceux des autres acteurs, mais que sur plusieurs plans, elle en était venue à se retrouver en décalage avec ceux-ci. Voyons maintenant ce qu'il en était des rapports de tous ces acteurs à la culture scolaire plus vaste.

### 9.2.2. S'imbriquant dans des rapports variables à la culture scolaire plus large

Un cadre culturel a été dépeint au Chapitre 7. Puisque celui-ci a émergé des données amassées, les rapports qu'avaient les acteurs de l'école à ce cadre convergeaient logiquement vers cette culture générale établie (avec bien entendu d'inévitables nuances entre les acteurs). Est ici maintenant abordé comment l'initiative de l'enseignante telle que décrite au Chapitre 8 se retrouvait placée au sein de cette même culture. Les raisons sous-tendant les postures prises par les uns comme par les autres face à ce cadre culturel plus vaste sont également éclairées.

#### **9.2.2.1. Vécu des intervenants scolaires en ce qui a trait à la culture scolaire : quelques raisons derrière leurs postures**

Au Chapitre 7, un constat a été fait que les intervenants tendraient à surveiller les élèves, résoudre les problèmes et prioriser la matière. Relever ces tendances ne faisait que poser un état des lieux, et il me semble pertinent de tenter de comprendre ce qui pouvait amener ces acteurs à agir de la sorte. Dans le même ordre d'idées, je viens d'exposer comment l'initiative explorée pouvait se trouver en décalage par rapport aux cadres scolaires organisateurs de l'école où elle travaillait; encore là, un constat de tendances. Rendre explicite le rapport de l'initiative à la culture générale en place peut aussi éclairer ce qui amenait l'enseignante à être ainsi en marge des normes, et à continuer d'y rester. Sont présentées certaines pistes quant à ces raisons derrière les postures des acteurs.

*Responsabilité des conséquences des actions des élèves*

Il est d'abord apparu que tous les intervenants basaient leurs décisions et leurs actions conséquentes sur les responsabilités principales qu'ils sentaient devoir endosser, nommément la gestion des apprentissages et des comportements. Concernant la surveillance constante, j'ai eu l'impression que les adultes intervenant au sein de l'école pouvaient redouter, s'ils laissaient les élèves seuls (lors des déplacements, sur la cour, aux heures de pause ou de cours, etc.) et qu'il advenait un événement jugé fâcheux, de se voir reprocher une certaine négligence (Ns5,13). J'ai perçu d'ailleurs ce sentiment chez moi durant le terrain principal : « Les questions que j'ai du genre "où t'envoies les élèves lorsque tu les sors?" ...sont assez intéressantes; elles révèlent ce paradigme du risque, de la peur,... de l'assurance. » (JdeB09-12) Minimiser ces risques de représailles, notamment en évitant autant que faire se peut l'éclosion de problèmes ou de comportements dérangeants (voir Ns13), ne passerait-il pas en partie par le maintien d'un ordre établi, entre autres par le contrôle des comportements des enfants?

Les retards et les absences volontaires de l'enseignante laissent penser qu'elle ne partageait pas ces craintes. Au contraire, elle disait quitter justement pour provoquer des « erreurs » chez ses élèves, voyant dans les situations jugées problématiques (comportements perturbateurs, conflits, désaccords, etc.) des occasions d'apprentissage. « Quand tu sais le résultat que tu veux et que tu t'arranges pour l'obtenir, soutenait-elle (Ent3), c'est qu'on n'est plus dans une situation d'apprentissage. » Elle s'est montrée de fait critique de cette peur des risques éventuels et du contrôle en découlant qu'elle sentait dans le milieu scolaire (Ns5). Bien qu'appuyée sur son autorité, son initiative ne m'a pas semblé fondée sur le contrôle des issues des actions des élèves. Si des actions données pouvaient être imposées aux élèves afin d'ériger et de maintenir le cadre valoriel structurant la vie, et donc les directions à prendre, au sein de la communauté de classe, il n'a pas semblé être question de comportements définis dont il aurait fallu à tout prix éviter la manifestation.

*Temps pour instruire...et pour socialiser?*

Il a aussi été observée une pression assez forte chez les intervenants de livrer le programme « académique » et ce, en vue des évaluations à venir. Ici, le temps dont ceux-ci sentaient disposer pour ce faire est ressorti comme un élément mis dans la balance de leurs choix d'interventions, notamment lorsqu'il s'agissait d'en prendre pour aborder la socialisation. « Si le savoir-être est +++ travaillé, quelle place pour les disciplines, les savoirs, etc.? » résumais-je des propos d'une de ces intervenants recueillis de manière informelle (JdeB09-12). Les enseignants ont donc paru jongler avec le temps, sentant qu'ils en avaient tout juste assez, voire en manquaient, pour réaliser ce qu'ils avaient prévu. Dans ce sentiment d'un horaire sous pression, le moindre contretemps peut devenir un stress supplémentaire – « t'sais y a une petite modification dans l'horaire, c'est la fin du monde » (C1). L'intérêt des intervenants de contrôler les choses et de les rendre prévisibles, à l'intérieur d'un ordre établi, ne me paraît pas étranger à cette disponibilité perçue du temps, au regard des responsabilités à assumer. La volonté relevée de contrôler les comportements des élèves et de résoudre rapidement les situations problématiques pourrait aussi suivre ces contraintes senties; les élèves devant apprendre dans un temps jugé bref, il serait souhaitable qu'ils soient dans un état d'écoute et d'engagement lors des moments d'enseignement et de travail, et les comportements défavorables à cet état devraient incidemment être rapidement ramenés à l'ordre.

Comme pour les autres intervenants, l'enseignante aurait eu comme souci premier d'accomplir les devoirs qu'elle croyait lui être confiés, soient aussi l'instruction et l'éducation de ses élèves (voir Artef35). Cela n'a cependant pas paru devoir se faire pour elle dans une optique de « gestion » des apprentissages et des comportements, mais plutôt dans une logique de mise en place de conditions et de moyens favorisant ces apprentissages ainsi que le développement d'une compétence sociale. Partant, les comportements n'étaient pas des fins en soi, mais plutôt des sources de compréhension



du vécu des élèves lui permettant d'échafauder des fondations jugées nécessaires à ces processus développementaux. Les manières d'être apprenant et les conditions de la vie en groupe – autrement dit, la socialisation – étant pour elle des apprentissages à part entière et des prérequis aux autres apprentissages (ou du moins des facteurs les facilitant), elle n'a pas semblé inquiète du temps dévolu à ces éléments plutôt qu'aux notions disciplinaires. Au contraire, elle jugeait indispensable ce temps pris pour intervenir en matière de socialisation. La malléabilité de l'horaire pouvait aussi faire en sorte que les interruptions fréquentes servant à aborder des situations sociales compromettaient peu des plans qu'elle aurait eus.

#### *Ressources des uns et des autres*

En outre, comme mentionné plus haut, les intervenants pouvaient paraître plus préoccupés par la matière que par le vécu des élèves, entendu les pressions senties du temps et des impératifs d'instruction, ce qui, je viens de l'exposer, n'aurait pas été le cas de l'enseignante. Ils auraient pu également esquiver ou vouloir rapidement solutionner les situations problématiques par économie d'énergie et d'effort (voir Ent2.1; C2). Une collègue racontait une expérience vécue : « J'avais 4-5 élèves en 6<sup>e</sup> année... je sentais qu'ils étaient vraiment sur la corde raide... Fait que moi, j'agissais pour pas faire exploser cette classe-là... je trouvais ça, hor-rible comme climat..., mais je voulais juste acheter la paix. » (C1)

Les données recueillies portent aussi à penser que les connaissances et les capacités relatives au développement de la compétence sociale chez les enfants, c'est-à-dire les ressources dont ils sentaient disposer pour ce faire, pouvaient également influencer sur les pratiques des intervenants. Une collègue (C1) confiait se sentir parfois « peu outillée », trouvant sa formation initiale déficiente en la matière (voir aussi C3).

Cela n'a pas paru être le cas de l'enseignante, pour qui il ne paraissait pas être question d'en « laisser passer une » et donc, de s'économiser. À travers son initiative, elle se

serait montrée intensément concernée, impliquée, mais aussi confiante de son travail auprès de ses élèves. Comme mentionné dans sa théorie générale, elle cherchait à s'informer et se développer professionnellement relativement aux sujets qui lui étaient d'intérêt, comme c'était le cas de la socialisation. Elle n'a donc pas paru se sentir démunie à ce niveau, et disait se trouver au contraire assez intuitive et solide pour saisir et aborder les enjeux interactionnels vécus par ses élèves.

Il a aussi été mis en lumière comment les adultes apparaissaient parfois se positionner en tant que détenteurs des savoirs et des solutions relatives aux expériences vécues par les élèves. Le désir de contrôler n'y est peut-être pas étranger, de même que la croyance possible en une incapacité de l'enfant à se gérer dans certaines situations. Bien que dans son approche l'enseignante pouvait parfois proposer des pistes de réflexion, voire imposer et faire vivre certaines actions et expériences aux élèves, elle n'a pas semblé penser (et vouloir) détenir les solutions à leurs problèmes. Elle croyait non seulement en la capacité des enfants de trouver des solutions à leurs embûches, mais voyait également l'importance qu'ils en viennent à le faire. « Ils sont capables de gérer! soutenait-elle (Ent4), ils ont une capacité de réflexion, une capacité de jugement. » Pour rappel, elle était en outre convaincue d'une part qu'une décision adaptée en situation sociale ne l'était que si elle partait de la personne la vivant, et d'autre part, dans son optique expérientielle, qu'il était essentiel, même si ce fût au commencement avec quelque assistance, que les élèves vivent et éprouvent leurs propres réactions et celles des autres, leurs propres solutions ainsi que les retombées de celles-ci.

#### *Maintien de son image*

Mon propre ressenti (JdeB09-12) lors du terrain principal m'a aussi amenée à penser qu'une symbolique de bon enseignant viendrait avec l'image d'une classe bien tenue et d'élèves réussissant. Plus encore, il pouvait y avoir une valorisation supplémentaire chez les intervenants à savoir que les résultats observés en général chez leurs élèves proviennent de leurs actions sur ceux-ci. Une collègue ayant remplacé dans la classe

de l'enseignante, où rappelons-le le système amenait les élèves à prendre activement en charge les activités de la classe, lui aurait ainsi partagé s'être sentie inutile par moment : « Tous les objectifs ont été atteints, mais sincèrement, c'est pas valorisant pour moi parce que j'ai l'impression que je servais pas à grand-chose. » (Ent4)

Le maintien de son image par rapport aux autres adultes de même que le lien à ceux-ci et aux élèves, pourraient ainsi expliquer certains agissements des intervenants. En fait, la préservation à proprement parler du soi dans toutes les interactions m'est apparue comme un élément influençant les actions de ceux-ci, d'autant plus que le travail scolaire supposerait très peu de distance entre la personne que l'on est et celle que l'on présente à autrui et donc, que l'on expose à son jugement. « On est dans un métier humain et effectivement, moi, ce que je suis en tant qu'enseignante, c'est pas loin de ce que je suis... en tant que personne » faisait remarquer l'enseignante (Ent1). Certains pouvaient par exemple hésiter à renforcer les règles par « peur de passer pour des méchants » auprès des élèves (voir Ent4). Dans un autre ordre d'idées, les décideurs de de l'école ne souhaitant pas perdre de crédit auprès des parents pourraient parfois se placer dans une « logique d'éteindre des feux » et de rassurer (voir C2), comme dans le cas où l'enseignante s'était vu inciter à « rentrer dans les rangs » et revenir « dans le traditionnel » (voir P3). Les attitudes et postures relevées dans la culture scolaire générale pourraient donc être des stratégies de protection face aux menaces à l'intégrité pouvant être perçues dans les interactions et les relations vécues avec d'autres acteurs.

Bien que l'enseignante ait été sensible à l'opinion des autres acteurs – parents, collègues, direction, etc. –, ses intérêts éducatifs ont semblé la plupart du temps surplomber l'image qu'elle souhaitait préserver auprès d'eux ou même la nature du lien entretenu avec eux. D'ailleurs, dans le contexte de tensions accumulées déjà évoqué plus haut, la possibilité d'actualiser à cette école ses perspectives sur la façon d'accompagner ses élèves aurait pesé dans la balance des raisons de son départ (voir Na15). Il n'a pas non plus semblé qu'elle essayait de protéger son intégrité face aux

réactions possiblement confrontantes des élèves. D'une part, leurs comportements constituaient des informations susceptibles d'éclairer ses interventions auprès d'eux. D'autre part, investie dans une démarche réflexive où ses propres erreurs et errements étaient sources d'apprentissage, elle a paru vivre ces confrontations ou ces désaccords comme des occasions d'apprendre et de parfaire sa pratique, plutôt que comme des échecs ou des affronts (voir Ent1). De surcroît, la conviction qu'elle tenait du bien-fondé de ses interventions et des raisons les supportant a semblé également lui donner confiance face aux avis divergents.

En somme, il est ressorti que les intervenants scolaires adoptaient les postures évoquées au Chapitre 7 par souci d'accomplir leurs devoirs d'instruction et d'éducation, mais également d'harmoniser leur temps, leurs ressources et le maintien de leur image personnelle à travers la réalisation de ces devoirs. Les raisons motivant les actions de l'enseignante ont semblé diverger de ceux des autres adultes surtout par la priorisation que celle-ci pouvait faire d'un élément plutôt que d'un autre. Il est question de ces positionnements sous peu.

#### **9.2.2.2. Éclairages supplémentaires sur les rapports de l'initiative à la culture scolaire en question**

Encore quelques précisions sur les rapports de l'initiative aux dynamiques symboliques et interactionnelles de la culture scolaire telles que dégagées au Chapitre 7<sup>72</sup>. Il a d'abord été dit à plusieurs reprises, que l'enseignante pouvait assumer un certain pouvoir sur ses élèves lorsqu'elle le jugeait nécessaire. En ce sens, elle n'apparaissait pas si loin des intervenants qui auraient opté pour le contrôle afin de remplir les devoirs qu'ils sentaient avoir. Une différence est toutefois apparue résider dans l'idée tenue par l'enseignante qu'il n'existerait pas de supériorité intrinsèque des adultes sur les enfants. Celle-ci les croyait capables et remplis de ressources et se mettait souvent sur un pied

---

<sup>72</sup> Voir [7.4.2. Dynamiques symboliques et interactionnelles de la culture scolaire en question](#).

d'égalité avec eux, que ce soit en reconnaissant ses propres failles, en leur demandant leur aide ou en se disant partie intégrante de la communauté d'apprenants. Il a donc semblé qu'elle concevait tenir un rôle d'autorité sur ses groupes et chacun de ses élèves en tant que celle à qui on confiait leur éducation, et non pas détenir une supériorité inhérente sur eux en tant qu'individu.

Son initiative a aussi semblé s'opposer aux forces individualisantes décelées au sein de la culture en place. Il était notamment exigé de chacun : d'« être concerné » par soi-même et par autrui et de collaborer; de sortir de l'individualisme et de la compétition pour tendre plutôt vers une individualité inscrite dans, et au service de, la communauté; de s'engager activement dans son propre vécu et ses apprentissages ainsi que dans ceux des autres membres de la classe. Tous ces éléments étaient susceptibles de venir s'entrechoquer avec la dynamique symbolique d'individualisme à laquelle les élèves auraient été habitués. Le fonctionnement collectif de la classe et l'approche par projets et en équipes, incitaient pour moi à ce changement d'habitude. La compétition entre les élèves était pour l'enseignante « du poison dans un contexte scolaire » (Ent4) et elle tentait de mettre de l'avant le développement de tous à travers la différence :

Là y a une dynamique qui se crée : se juger, faire des clans, stigmatiser,... faire des généralités... En fait... la différence fait peur. Là c'est de montrer que la différence c'est un enrichissement pour toi. Elle va te valoriser, te permettre de savoir qui tu es parce que finalement, quoi de mieux que de se connaître en s'exposant à l'autre, en découvrant que : « Ah! y a d'autres façons de faire. Ah, y a plusieurs façons de penser! Ah, il pourrait y avoir plusieurs perspectives. » (Ent4)

Elle incitait en outre ses élèves à prioriser leur propre apprentissage ou celui de leurs pairs, plutôt que d'agir suivant des intérêts autres que ce développement personnel et collectif. Un élève (É13) résumait ce changement de dynamique alors qu'il parlait d'un camarade qui était « dans les autres années très à son affaire », et qui devait désormais ne plus « juste être là », mais aussi inviter les autres à se joindre à lui.

L'initiative est aussi apparue axée davantage autour des processus que des résultats : un plus grand intérêt était porté à ce qu'il y avait sous les comportements qu'à leurs manifestations en soi, la réflexion et le risque de l'expérimentation étaient préférés à l'habitude, le potentiel d'apprentissage des situations vécues était jugé plus important que leur déroulement effectif. L'enseignante n'aurait donc pas eu d'idées toutes faites de ce à quoi pourraient ressembler ses propres interventions, les agissements des élèves, les fonctionnements précis de la classe, le déroulement et l'issue des années scolaires, bref, ce qui pourrait être projeté ou constaté. « Elle regarde notre façon d'agir, p'is elle agit différemment avec chaque personne », résumait une élève (É14). Une autre élève comprenait de l'approche : « Tu peux comme, passer, par plusieurs places et tout ça. Comme ça va arriver au même endroit, mais c'est juste que tu prends des différents chemins. » (É11); une vue qui concordait avec le discours de l'enseignante (Ent4) pour qui il n'y aurait pas dans l'absolu un chemin meilleur qu'un autre. Cela posait également à mon sens son initiative en marge du désir généralement présent de maintenir un ordre établi rendant les choses les plus prévisibles possibles (voir C2).

Enfin, les postures vers lesquelles l'enseignante souhaitait voir tendre ses élèves sont également apparues en décalage avec celles trouvées dans la culture plus générale. L'initiative a semblé entraîner une certaine déconstruction de leurs allants de soi et de leurs habitudes acquis à travers leur cheminement scolaire, ou du moins venir chambouler la posture de l'élève se « débrouillant » au sein des attentes des adultes. Plutôt que d'attendre la consigne des adultes, de suivre ce qu'auraient fait leurs pairs ou de baser leurs actions sur l'habitude, ils se trouvaient incités à prendre des risques, à réfléchir sans arrêt aux situations dans lesquelles ils étaient, à se questionner et à prendre des décisions; plutôt que de tenir des rôles (tannants, gentils, bon élève, etc.), ils étaient poussés à se connaître et s'affirmer – à enlever « leur costume social » (Ent2.1). Un élève se remémorait ainsi : « C'était pour la première fois là qu'on me disait : "Là, t'es toi là. P'is tu fais, tu t'organises." » (É15)

### 9.2.2.3. Vécu des élèves par rapport à la culture scolaire : quelques raisons derrière leurs postures?

Bien que le fait de répondre aux attentes des adultes serait parfois le motif décisionnel des actions des élèves, et qu'il constituerait une contrainte certaine avec laquelle ils doivent composer, il ne serait pas toujours l'ultime, voire rarement la seule raison de leurs agissements. Au contraire, cette tentative de se dépêtrer dans leur rôle d'élève recèlerait un réseau de raisons ne se réduisant pas à ce qui se passe en classe, avec les adultes. Quelques-uns des motifs cachés sous leurs postures adoptées sont ici éclairés.

#### *Relation à l'adulte*

D'abord, les enfants agiraient parfois dans le but de créer, de trouver ou de maintenir un certain lien avec les adultes. J'ai noté dans les propos de certains acteurs le désir d'élèves d'être aimés de l'enseignante ou de ne pas la décevoir (Ns5; JdeB09-12). Les élèves pourraient donc interagir avec les adultes de manière à établir un contact affectif. Certains pourraient aussi avoir la visée contraire de maintenir plutôt une certaine distance. Il a semblé que cette distance pouvait être posée par les élèves afin de se sauvegarder lorsqu'ils croyaient être dans une position divergant des attentes des adultes. Un élève m'affirmait par exemple qu'il n'y avait pas de petits clans dans la cohorte de 6<sup>e</sup> année, ajoutant à l'intention d'un élève avec qui j'en discutais « faut pas lui dire, elle va le dire à Enseignante » (Ns14). Le jeu de l'arrogance opéré par certains élèves envers un adulte, le gardant ainsi à distance, pourrait en outre être issu d'une rancœur envers un traitement reçu et non pas de leur véritable opinion de celui-ci. Un élève expliquait :

Parce que des fois j'ai vu des gens comme qui avaient un billet p'is qui étaient comme, pendant le reste de l'année, vraiment... frustrés... ils font exprès..., ils savent que le prof a dit de pas faire ça, mais ils le font... Comme, [un élève en particulier] il voulait plus rien faire... p'is il était comme : « [telle enseignante] est vraiment méchante », mais des fois il la trouvait gentille, mais il voulait pas le dire... (É10)

### *Performance scolaire*

Il est également ressorti que les élèves opéreraient de manière telle à réaliser une certaine performance, ou plutôt à éviter certaines déconvenues. Parfois, ils agiraient par peur de sanctions ou de représailles (P2; É10). Les élèves ont aussi paru redouter se tromper, les moins forts n'osant souvent plus lever la main en classe pour tenter des réponses (Ent1). Sur le terrain, j'ai eu de nombreuses fois l'impression que les élèves hésitaient à répondre ou semblaient appréhender que leur travail ne soit inadéquat (voir Ns6). Réfléchissant à cette crainte de mal faire (voir notes dans É3), je me disais qu'ils avaient peut-être à la fois peu de connaissance d'eux-mêmes et peu d'assurance leur permettant de s'affirmer, de tenter des réponses, d'oser quoi.

Des élèves ont aussi exprimé vivre un stress relatif à leur réussite scolaire et notamment aux évaluations (É2; 14), une autre raison possible de leur crainte de l'erreur et des raisons de certains agissements. Une collègue (C1) éclairait l'anxiété qu'elle sentait chez eux et l'accent qu'ils portaient à leurs résultats; « “Ma note, ma note!” », c'est comme, sont débiles sur les notes là, je sais pas ce qu'ils ont », confirmait une autre (C4). La confiance en soi a semblé moduler cette pression de performance, une élève (É14) réfléchissant que son stress relatif au travail scolaire se trouvait amoindri quand elle se sentait confiante, et accru dans le cas contraire. Est donc ressortie l'influence de l'impératif senti de réussite et le désir conséquent de produire les bons résultats et de réaliser les travaux attendus de manière adéquate, sans se tromper.

### *Confort*

Les élèves pouvaient aussi aborder les diverses situations partant du confort ou de l'inconfort qu'ils y vivaient. Ceux-ci s'engageraient en fait plus volontairement dans des tâches et des actions qui leur procureraient du plaisir, qui les intéresseraient, ou pour lesquelles ils auraient de la facilité et plus difficilement dans le cas contraire (voir



É1,10,13,15; Live9-10). En entretien, un élève résumait cet amalgame d'effort dosé, de plaisir, de facilité et d'intérêt :

C'est vrai qu'y a certaines périodes que je me dis : « Ah non, pas ça encore. » Comme mathématiques, c'est une chose que je déteste vraiment. P'is pour la volonté, ... comme le projet de science, ça m'attire plus et donc j'ai plus envie de le faire et d'y aller, pour participer. Mais, sinon, par exemple quelque chose que je sais pas particulièrement bien faire, je vais être plus : « Ah non là. » (É13)

Ils trouveraient aussi difficile par moment de résister à l'envie de faire certaines choses qui les attirent particulièrement – rire de gestes ou de commentaires des pairs (É13; P1) ou naviguer sur l'ordinateur en classe (É10) par exemple.

Ceux-ci agiraient aussi quelquefois pour acheter la paix, pour ne pas se retrouver embêtés ou empêtrés dans une situation ou une position inconfortable, ou encore pour s'en sortir. Des excuses pourraient être faites « pour se débarrasser » d'une situation (Ent4), et des comportements adoptés pour ne pas que l'adulte « soit sur leur cas » (C4). Certains, plus anxieux, manifesteraient un besoin de rendre les choses prévisibles et multiplieraient les questions leur permettant de savoir ce qui les attend : « Qu'est-ce qu'on va faire? À quelle heure on finit? Pourquoi on fait ça? Demain, ça va être quoi que tu vas me demander par rapport à ce qu'on fait aujourd'hui? » (C4) Si tous ces penchants n'ont rien d'étonnant, je trouve pertinent de les mettre en exergue puisqu'il est probable que les élèves abordent aussi la socialisation en étant motivés par ceux-ci.

#### *Positionnement par rapport aux pairs*

Enfin, si les élèves ont paru préoccupés à prendre position face aux adultes, ils ont semblé d'autant plus soucieux de faire de même au sein du « peuple-enfant », pour reprendre l'expression de Berthier (1996). Cette place au sein du groupe est apparue déjà en partie passer par la relation sentie à l'adulte, comme si les élèves se comparaient sur la base du lien perçu entre celui-ci et chacun d'entre eux, une sorte de « combat de

coqs » pour « qui va avoir le plus de valeur auprès de l'enseignant » (Ent4). Concernant cette valeur qu'ils sentiraient avoir au sein du groupe, voici quelques bribes<sup>73</sup> d'une discussion sur les tours de paroles en classe :

– Comme quelqu'un parle, p'is là t'as une idée, p'is là y a quelqu'un d'autre qui parle p'is là tu perds ton idée. – Tu veux pas la perdre ton idée... – En plus ça m'énerve si quelqu'un vient de dire mon idée alors que je l'avais! – Ah oui, ça c'est énervant!... – Parce que toi t'as levé la main et pas eux, après ils le disent, t'es comme là!... – Toi t'as levé ta main depuis longtemps, p'is lui, il vient juste de lever sa main, et là c'est lui qui parle (plusieurs élèves s'exclament que c'est pire, c'est vraiment!!) (Live11)

Ce court épisode semble receler le fait que les élèves auraient à la fois besoin de se mettre de l'avant et de voir leurs idées considérées et entendues, et besoin de sentir que ces idées valent aussi bien, sinon mieux, que celles des autres. De surcroît, ils ont paru accorder une importance notoire à la propriété de ces idées, jugeant crucial que les autres sachent que c'était eux qui les avaient eues, d'autant plus si c'était en premier. J'ai trouvé que tout cela laissait transparaître un fort besoin de reconnaissance (voir Ent4) et, plus fondamentalement peut-être encore, un besoin de sentir qu'ils existaient et avaient leur place au sein du groupe.

Ils ont également paru soucieux de leur image auprès des pairs, qu'ils souhaitent sauvegarder (plus vrai encore chez les plus vieux, voir Ent4; C4). La crainte « d'avoir l'air niaiseux » (C4), « d'un épais » (P1), de « ce que vont dire les autres » (Ent4) a semblé les habiter. Par souci d'être acceptés et aimés par les autres et non pas dénigrés ou rejetés, ils pourraient dire et faire ce qu'ils croient que les autres souhaitent voir et entendre. « C'est comme quand tu demandes à ton ami : "Toi, tu penses-tu que je suis gentil?", exemplifiait un élève (É10), B'en peut-être lui il trouve que t'es un peu méchant, mais il veut pas te dire ça parce que sinon, peut-être tu vas avoir une mauvaise réaction. » Ces agissements dans le but d'être reconnu peuvent parfois même ne pas

---

<sup>73</sup> Les tirets marquent les changements d'interlocuteurs, qui étaient tous des élèves.

être bénéfiques pour l'élève qui les accomplit (Ent1). Dans cet ordre d'idées, certains pourraient avoir des comportements dérangeants par crainte de trop s'exposer ou de montrer leur vulnérabilité : « Encore niaiser et aller jusqu'à la sanction plutôt que de se mettre à nu », imageait l'enseignante (Ent2.1). Se montrer sympathique envers les adultes pourraient aussi nuire à l'attitude plus arrogante portée par certains (C3). Ici, il paraît que l'intention des élèves soit de conserver une certaine image sociale qu'ils sentiraient avoir auprès des pairs.

L'existence entre les élèves de schémas relationnels est aussi apparue comme un facteur influençant leurs manières d'être et d'agir à l'école. La compétition qu'il pouvait y avoir et la comparaison qu'ils semblaient opérer entre eux ont déjà été soulevées; l'enseignante postulait qu'une forme de méfiance (non exclusive aux enfants d'ailleurs) n'y serait pas étrangère : « Dans ma perception...l'autre que je ne connais pas bien me juge sûrement... C'est un peu la dynamique : "J'ai un peu peur de l'autre." Elle est immédiate, naturelle je dirais : l'autre est une menace. » (Ent4)

Il existerait en outre des rapport relationnels édifiées depuis longtemps entre certains élèves ou groupes d'élèves (voir Ent3) : de petits groupes d'amis (Ns14), des dynamiques entre les garçons et les filles d'une même cohorte (É11; P1), des « clans » ayant des « chefs », dont les membres resteraient plutôt ensemble sans trop se mêler aux autres, et qui s'opposeraient parfois dans les jeux sur la cour de récréation (voir Ns9; Na2; Ent3; É10). Ce dernier concept de « chef » soutient l'idée que chacun puisse aussi tenir un rôle au sein des groupes dans lesquels il s'insère. Certains élèves agiraient par ailleurs pour créer et maintenir ce lien à l'autre, ou tout simplement par souci de l'autre. Un parent (P2) relatait comment son enfant était préoccupé que chacun se sente bien en classe, alors que des élèves (voir É6,10) parlaient de leurs amitiés en évoquant ce qui les unissait à leurs camarades et les faisaient sentir bien en leur compagnie. Ces liens seraient en outre constamment réévalués à l'aune des bénéfices et des inconvénients qu'ils peuvent apporter (voir P1). On peut dire sans risque de se tromper

que ces dynamiques sociales entre élèves influent sur la vie en classe, ceux-ci ne cessant pas de tenir leur rôle (voir P1) dès lors la porte de la classe franchie, pas plus que ne disparaîtraient alors les événements survenus en-dehors de celle-ci (voir É15).

Comme on l'a vu pour les adultes, les agissements des élèves seraient guidés par des motifs variés et complexes qui dépassent souvent ce qu'ils paraissent à première vue receler. L'un n'obéirait pas que pour cheminer dans son parcours scolaire et l'autre ne serait pas disruptif que pour choquer les adultes. Il existerait donc certes des forces présentes dans la culture scolaire plus vaste, mais également au sein des relations qu'ils entretiennent avec les acteurs autour d'eux – autres élèves et enseignants notamment – qui viendraient toutes peser, consciemment ou inconsciemment, dans la balance de leurs décisions.

### 9.2.3. Autres fondements du vécu des acteurs et de leurs rapports à l'initiative

Hormis les manières *a priori* d'être et d'agir des adultes et des élèves dans le contexte scolaire, d'autres éléments sont apparus susceptibles de fonder les définitions des acteurs des situations vécues en général, ainsi que leur expérience de l'initiative enseignante en particulier.

Tout d'abord, c'est une telle évidence que j'ai hésité à la soulever, mais il semble essentiel de la nommer : chacun serait singulier dans ses façons d'être au monde, de le ressentir, de l'appréhender, d'être incarné en quelque sorte. Il y aurait entre les individus des sensibilités (même physiques) variables, des tempéraments différents, des niveaux de confiance ou de maturité inégaux. C'est entre autres en repassant les entretiens des élèves que cette idée s'est graduellement imposée à moi :

Les enfants sont foncièrement différents d'entrée de jeu dans leur rapport au monde... leurs manières de communiquer, d'apprendre, d'entrer en relation. Ces premières inclinaisons sont déjà le matériau brut avec lequel

les enseignants doivent travailler. C'est un rappel de la grande singularité et donc, de la diversité de chacun des apprenants. (Notes sur É5)

Il va sans dire que les adultes seraient tout aussi uniques. Chacun aurait de plus (voir É9,13; Live11) des intérêts et des préférences, des « affinités » (C4) comme des aversions, tout aussi singulières et spontanées, envers certaines disciplines ou certains sujets, certains types de tâches et d'activités, de moyens de recevoir l'information, d'apprendre, d'être enseigné, d'enseigner, de communiquer, et même aussi envers certaines personnes. Dans le cas qui nous occupe, cette singularité dans le fait d'être au monde et de l'appréhender influençait aussi les rapports de chacun à l'approche de l'enseignante, voire à cette dernière (voir C1,4; P3).

En outre, chacun aurait aussi sa manière de concevoir le monde et son fonctionnement. Comme l'enseignante, chacun posséderait sa propre théorie générale, ce système de croyances sur ce qu'est et devrait être le monde, et sur les façons de l'aborder et d'y agir, construite à travers le temps et les expériences. Cette grande théorie s'ancrerait dans l'ensemble du vécu et des expériences des individus – dans l'enfance et l'éducation reçue (P1), dans le « *background* » disciplinaire (C2, 4), dans le cheminement d'apprenants (élèves comme enseignants, voir Ent1) –, et conditionnerait en partie leur façon globale de voir les choses. J'avais d'ailleurs lors de mes premiers codages un nœud ayant pour nom « Théories personnelles des autres acteurs », dans lequel je répertoriais les croyances de ceux-ci sur, entre autres, l'humain, l'enfant et/ou la société, l'apprentissage, l'enseignement, ainsi que la socialisation et le développement de la compétence sociale. J'ai trouvé de ces bribes de théorie générale dans les discours de tous les acteurs, de l'homme à tout faire de l'école (voir Ns12) aux élèves eux-mêmes (voir É10).

À plus petite échelle, des expériences plus rapprochées dans le temps pourraient également fonder certaines idées sur des gens ou des situations particulières. On l'a vu, les élèves s'appuyaient sur leur expérience avec l'enseignante ou sur leur cheminement

scolaire des années passées pour se faire une idée d'elle, de son initiative, des autres élèves (voir É8,12) et enseignants (C3; É10), de situations précises. Il en était de même pour les adultes. Des parents dont les enfants avaient déjà eu l'enseignante se fiait sur cet antécédant (P2) –, alors qu'un élève (É10) remarquait qu'une spécialiste agissait avec lui sur la base des années précédentes. En fait, les acteurs établiraient sans arrêt des relations entre eux (voir C3) ainsi que des manières de voir certaines situations. Plus ou moins temporaires, ces impressions constitueraient aussi des toiles de fond partant desquelles appréhender leurs interactions subséquentes.

Les intrants de la maison constitueraient une autre influence, sur des termes longs comme courts, pour les élèves notamment. Le milieu familial est socialisateur : transmetteur de manières d'être, de faire, de penser (voir C2,4); mais il est aussi informateur ponctuel : donneur de connaissances, de conseils et de points de vue spécifiques. Les opinions mais aussi les états ponctuels de la fratrie (voir É6) comme des parents (voir P1,2,3; C2,4) seraient alors susceptibles d'influencer les perspectives des élèves.

Dans une optique temporelle encore plus courte, il est ressorti que les acteurs aborderaient les situations ponctuelles partant d'états déjà là en eux. Il pourrait s'agir d'événements particuliers vécus à la maison durant une certaine période de temps (voir P3), ou plus rapproché encore, d'événement survenus plus tôt dans la journée (voir Ent4) qui viendraient impacter des réactions et des humeurs ultérieures. « Moi quand les profs me reprochent quelque chose... des fois ça change comment je suis dans la suite de la période, confiait une élève (É1), ajoutant, des fois aussi, c'est... quelque chose qui est arrivé à la récré. » Les réactions pourraient aussi venir d'états tout à fait spontanés, comme la fatigue ou l'agacement (Ent4), ou encore d'une émotion vive, comme par exemple celle de parents ébranlés par le vécu rapporté de leur enfant (P3; C2,4). D'autres fois enfin, les individus seraient influencés par l'appréhension d'états

projetés : la crainte de se sentir d'une manière ou d'une autre dans une situation donnée (C1) ou des conséquences possibles de leurs gestes (voir Ns15).

Les données ont jusqu'ici permis de voir que les acteurs se positionnaient relativement à l'initiative enseignante, ainsi qu'aux situations vécues en général, entre autres sur toile de fond des rapports qu'ils entretenaient aux cadres scolaires en place, ainsi qu'en étant influencés par plusieurs autres éléments, tout juste relevés. Voyons en définitive comment sont apparus s'articuler ces éléments entre eux.

### **En somme : une tentative incessante d'équilibrage du sens**

Afin d'éclairer la complexité d'une initiative mise en œuvre par une enseignante dans ses classes en vue de développer la compétence sociale de ses élèves, j'ai souhaité mieux comprendre comment les acteurs pouvaient prendre position par rapport à celle-ci, en tentant de dégager les motifs de ces positionnements. J'ai trouvé que ceux-ci reposaient notamment sur des rapports au contexte scolaire déjà là chez chacun. Qui plus est, ces premiers rapports aux cadres scolaires n'auraient pas été étrangers à la manière singulière de chacun d'être au monde, à une théorie générale personnelle développée tout au long des expériences et même, peut-être, à la définition des situations ponctuelles et des vécus de plus petite échelle, influencée par tous ces fondements, mais aussi par d'autres facteurs proximaux – expériences récentes, famille, états momentanés, pour ne nommer que ceux-là.

Cela fait ressortir l'idée interactionniste selon laquelle chacun se définirait le monde et son expérience partant de son vécu et de son être singuliers. Dans certains cas, des paramètres mêmes des situations échapperaient aux acteurs, comme cette collègue (C4) qui disait ne pas avoir perçu avant le départ de l'enseignante l'ampleur de l'inconfort de certains par rapport à celle-ci et son approche. Dans d'autres cas, des individus pourraient avoir des lectures totalement différentes d'une même chose, comme la discipline au sein de l'initiative qu'un parent (P1) estimait plus ferme et autoritaire

que celle de l'école alors que d'autres la trouvaient anarchique, laissant aux élèves le loisir de faire à leur tête (voir Artef50; Ns15). Les compréhensions de l'initiative enseignante, inégales et relatives chez les élèves comme on l'a vu, l'étaient d'ailleurs également chez les adultes (C2; P2; Ns15; Na14; Artef50).

Ainsi, partant de leur point de vue respectif, les acteurs ne regarderaient, ne verraient et ne comprendraient donc pas, littéralement, les mêmes choses. Toujours selon les interactionnistes, chacun agirait, prendrait position, de manière conséquente à sa compréhension singulière des situations. Ayant ainsi énoncé maintes idées tout au long de ce chapitre sur la provenance des postures des acteurs, il reste encore une chose qu'il paraît d'intérêt d'éclairer. Si plusieurs motifs ont été donnés déjà quant aux positionnements pris par les divers acteurs, j'aimerais en conclusion de chapitre porter l'attention sur une motivation, une direction, qui a paru les traverser tous : (re)trouver l'équilibre grâce à ces positionnements, à ces sens donnés. Cette tentative de rééquilibrage constant, telle qu'appréhendée dans le cas étudié, est ici élaborée.

Dans le cas étudié, l'initiative enseignante s'est trouvée à être, sur bien des plans, en décalage avec les cadres scolaires établis (C2; Na14; Ns15), et aurait de ce fait proposé un paradigme autre (temporel, physique, réglementaire, curriculaire et culturel) dans l'école. « Fonctionnement de la classe différent des autres classes » (É9), « prof un peu alternative » (C3), « façon d'enseigner différente des autres profs » (É14); les acteurs évoquaient ces manières autres d'être et de faire. « Cette approche-là qui est tout le temps axé dans la réflexion, exposait un collègue (C2), c'est comme si ça élargit le mur de l'ordre établi, ou des normes. » Si tout ce avec quoi nous interagissons, puisqu'hors de nous, nous déséquilibrerait, ne serait-ce que durant le court instant que nous prenons à le reconnaître, il m'a semblé que l'initiative que proposait l'enseignante, ainsi en marge d'une culture dominante dans laquelle elle se déployait, s'avérait d'autant plus intéressante pour mettre en relief ce rééquilibrage de sens chez les acteurs impliqués.



Puisque plus grand était le débalancement, plus exigeant et plus évident aussi était susceptible d'être cet effort d'harmonisation, à commencer par celui de l'enseignante.

Ainsi, non seulement l'enseignante avaient-elles des vues et une approche différentes, elle les tenait aussi fermement. Toutefois, ce maintien de ses positions n'était pas mû par l'opposition, comme il a pu paraître à certains (voir Ns15; Na15). Les principales préoccupations motivant ses actions et ses décisions ont semblé être ses convictions pédagogiques (C4; P3). Si l'on se rapporte aux continuums présentés dans l'environnement conceptuel, celle-ci aurait eu une philosophie « éducationniste » au sens où Tardif et Lessard (1999) l'évoquent, c'est-à-dire axée sur le développement global de l'élève, et cette philosophie éducationniste aurait primé sur les autres pressions symboliques et organisationnelles, posant ses actions à l'extrémité « éducationniste » du continuum de Keddie (voir dans Pollard, 1985), c'est-à-dire là où les idéaux éducatifs impulsent plus que toute autre chose les pratiques. Lors du terrain principal, s'étant vu poser des limites quant à certains paramètres propres à son approche, elle avait envisagé (voir Ent3) économiser davantage son temps et son énergie – « je m'étais dit, je vais faire le minimum » –, mais avait du mal à se résigner à concéder certains de ses principes éducatifs – « c'est plus fort que moi, j'arrive pas ». C'est aussi suivant ses convictions qu'elle aurait à ce moment parfois user de stratégie (C4) pour ne pas se voir limiter davantage. Enfin, c'est principalement sentant qu'il n'y avait plus l'espace (symbolique, relationnel et organisationnel) pour actualiser ses convictions qu'elle aurait choisi de quitter (Na15).

Pareillement, la polarisation relevée parmi les adultes n'est qu'une image grossie de ce qui en est venu à se produire chez certains d'entre eux; ceux-ci ne cherchaient pas à prime abord à se liguer dans un camp ou un autre. Comme on l'a vu, ces acteurs entretenaient d'emblée des rapports relatifs, voire divergents, aux cadres en place, notamment réglementaire et curriculaire (voir C1; Na4). De surcroît, les agissements de certains intervenants auraient été motivés par l'évitement d'une « faute » ou

autrement dit, l'assurance qu'ils remplissaient leurs devoirs, ainsi que la protection de leur lien à l'autre, de l'image qu'avaient les autres d'eux, de leur sentiment d'une certaine réussite et de leur énergie. Ce désir de préserver ces intérêts a pu se trouver touché d'une manière ou d'une autre par les fortes convictions de l'enseignante. Réfléchissant sans arrêt à ses pratiques et à celles des autres, et les commentant ouvertement aussi parfois (voir C4; Ent3), les propos de l'enseignante pouvaient être accueillis comme des pistes pour progresser par certains qui en redemandaient (voir C2,3), ou comme des critiques par d'autres qui en étaient secoués (voir dans P3). Bien que son intention fût d'amener le débat sur les idées et non sur les personnes, elle pouvait ne pas toujours être reçue ainsi (voir Ent3; Live5), et certains, afin de se protéger, ont pu en venir à juger ou discréditer son approche en retour (voir C2). Sans attribuer de valeur en soi à la fois à ces positionnements face aux cadres scolaires ainsi qu'aux motifs des actions, il m'apparaît logique de croire que la divergence des rapports et des motifs présents chez les acteurs ait pu se traduire dans leur positionnement face à l'initiative, et que les actions prises aient pu viser à maintenir ou rétablir un alignement ferme entre ce qu'ils faisaient, disaient et croyaient, alors que celui-ci se trouvait secoué par une proposition marginale.

Enfin, les élèves n'ont pas semblé s'habituer à l'initiative uniquement pour s'y conformer, du moins à la longue. Déjà dans une attitude de négociation de leur expérience au sein de l'école ainsi que d'adaptation constante aux exigences senties des adultes, chercher à se réhabituer à l'approche de l'enseignante n'aurait constitué au départ qu'une autre de ces navigations pour eux. Toutefois, imprégnés d'une culture scolaire mue par des forces symboliques et des manières de faire différentes du paradigme proposé par l'initiative, ils auraient aussi au commencement vécu un choc. J'ai en outre remarqué que ce qui est ressorti les préoccuper *a priori*, entre autres le rapport à l'autre (notamment la relation aux pairs), leur place et leur rôle au sein du groupe, la crainte de se tromper ou d'être jugé (son image), etc., recoupait plusieurs éléments constitutifs de l'initiative, dont la centralité de la collaboration, la création

d'une communauté dénuée de jugements, la place de l'erreur dans une approche expérientielle et non coercitive. Autant donc le paradigme inconnu de l'enseignante les aurait déstabilisés au départ, autant cette proposition aurait eu du sens pour eux puisqu'elle recelait des intérêts compatibles avec les leurs propres. Cela, j'en fais l'hypothèse, pourrait expliquer que plusieurs aient graduellement intégré l'initiative, en entrant aussi dans le processus de mobilisation de la compétence sociale qu'elle visait.

En définitive, les abords de l'initiative en question ainsi que des situations s'y rattachant se sont avérés variablement fondés, et conséquemment variables entre les acteurs, positionnant ceux-ci tout aussi diversement face à celle-ci. Des tendances de ces rapports ont été soulevées à travers ce chapitre tant chez les adultes que chez les élèves, et ce qui était susceptible des les impulser a été éclairé. Le moteur commun de tous ces positionnements et repositionnements des acteurs est celui d'un travail inlassable de rééquilibrage du sens. Alors que les acteurs voyaient leurs certitudes et leurs habitudes questionnées par des perspectives autres, et s'en ressentant parfois eux-mêmes ébranlés, ils auraient essayé de (re)prendre pied, de rendre leur univers intelligible et navigable pour eux. Au fond, tous tentaient d'avancer sur une voie qu'ils voulaient assez solide et stable pour s'y sentir en sécurité, mais aussi arrimée à ce qu'ils concevaient devoir faire, être et devenir.

## L'INITIATIVE EN QUESTION MISE EN ŒUVRE PAR L'ENSEIGNANTE DANS SES CLASSES EN VUE DE DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE SOCIALE EN QUESTION

Au Chapitre 7, j'ai exposé les cadres scolaires qui sont ressortis organiser l'univers des classes dans lesquelles l'enseignante déployait son initiative en vue de développer la compétence sociale chez ses élèves. Au Chapitre 8, j'ai décrit plus avant cette initiative, et explicité cette compétence. Dans une perspective interactionniste, ces cadres et cette initiative constituaient les contextes dans lesquels les acteurs étaient appelés à se mouvoir, face auxquels ils devaient réagir, avec lesquels ils interagissaient. Au Chapitre 9, j'ai relevé comment les adultes et les élèves pouvaient entretenir des rapports à la l'initiative de l'enseignante en question. J'ai constaté comment ces rapports pouvaient être différents d'un acteur à l'autre, mais qu'il semblait également y avoir des tendances, que j'ai ressorties : une polarisation chez les adultes et une réhabilitation chez les élèves. En éclairant les différents fondements sur lesquels l'ensemble des acteurs étaient susceptibles d'appuyer leurs définitions des situations, j'ai enfin tenté d'apporter des pistes d'explication de ces rapports relatifs des acteurs à l'initiative en question, le principal étant un désir constant d'équilibrage du sens.

À travers la présentation des résultats, c'est-à-dire du cas étudié, je crois avoir répondu à mes trois objectifs spécifiques de recherche. J'ai *explicité le sens de la compétence sociale telle qu'appréhendée* dans ce cas, j'ai *décrit l'initiative que l'enseignante mettait en œuvre dans ses classes en vue de développer cette compétence*, et j'ai *dégagé des dynamiques interactionnelles et symboliques présentes dans l'univers de ces classes qui étaient susceptibles d'influencer cette initiative*. Je me suis de surcroît aventurée à plusieurs reprises à éclairer la complexité ressortant de ces divers éléments

constitutifs du phénomène étudié, commençant de fait à répondre au principal objectif de cette thèse. Il est maintenant temps d'achever cet ouvrage : d'apporter un éclairage encore plus vif sur certains paramètres de cette complexité, et d'en discuter.

## **DISCUSSION ET CONCLUSION**

Le travail n'est jamais terminé, même si à l'occasion nous nous arrêtons pour parler entre nous de ce que nous avons appris.

(Becker, 2005, p. 73)

L'objectif principal de cette thèse est d'*exposer la complexité* du phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves. Cette complexité, ce sont les innombrables éléments du phénomène interreliés, et surtout comment ils le sont. « Le tout n'est pas la somme des parties, mais la relation vivante entre elles. » (Rivard, 2019, p. 119) Loin de moi la prétention de parvenir à donner à voir ce tout, considérant l'insaisissabilité de la complexité et les limites de la compréhension d'un objet par un individu. Néanmoins, je crois que l'exposition exhaustive du cas, une compréhension que j'en ai donné, permet de montrer que des éléments paraissant à première vue disparates, s'entrelacent pour former l'expérience des individus, des groupes, des communautés, la vie sociale quoi.

Le but de cette ultime section est de répondre de manière plus explicite encore à cet objectif principal. Il s'agit de réfléchir le phénomène une dernière fois, en partant de tout ce qui a été dit jusqu'ici et en prenant le cas comme un miroir offrant des pistes de compréhension quant à comment cette complexité peut exister. Autrement dit, ce dernier exercice est un recul supplémentaire visant à inscrire les « enseignements » qui peuvent être tirés du présent travail dans l'état actuel des pratiques et des connaissances. Cette discussion est l'objet du Chapitre 10. En guise de conclusion à la thèse, une réflexion jugée pertinente tant pour la pratique que pour la recherche dans le domaine est partagée, un constat fort que je ressors de toute cette étude du phénomène.

## 10. QUELQUES ÉLÉMENTS DE COMPLEXITÉ PERTINENTS AU REGARD DE LA PRATIQUE ET DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE

Sont ici mis en exergue des éléments de complexité ayant émergé tout au long de cette recherche, et susceptibles de se retrouver dans toute initiative de développement de la compétence sociale qui serait mise en œuvre en milieu scolaire. L'éclairage proposé ne vise pas à donner des réponses et encore moins des recommandations, mais plutôt à soulever des questionnements et des réflexions en vue d'alimenter le travail des acteurs du domaine. Une infinité d'éléments auraient pu être discutés – sincèrement, je n'en vois ni le début ni la fin : une conséquence inévitable d'un champ largement étendu et de la nature complexe de son entreprise. En effet, la quantité d'écrits consultés paraît encore bien mince dans l'immense mer d'information produite sans relâche dans ce domaine. C'est là très certainement la plus grande limite de cette recherche. Kafka disait :

La vie est aussi immensément vaste et profonde que cet abîme étoilé au-dessus de nous. On ne peut y jeter un regard qu'à travers cette minuscule ouverture qu'est notre existence personnelle. Et par cette ouverture, on ressent plus qu'on ne voit. (1978, dans Rivard, 2019, p. 107)

Dans une certaine mesure, l'unicité de cette minuscule ouverture constitue aussi un apport de ce travail : personne d'autre ne voit ni ne ressent pareillement les choses. N'est-ce pas d'ailleurs en croisant nos visions qu'on ouvre toujours plus grand le regard?

Cette discussion est ce que son nom indique, une mise en dialogue entre ce que je sais des pratiques et de la recherche dans le domaine (la problématique), ce que j'ai saisi des différentes dimensions du phénomène (l'environnement théorique et conceptuel) et ce que j'ai découvert à partir du cas étudié (les résultats). Les bouts de complexité



que j'ai retenus pour cet échange ont été choisis, partant de ma compréhension du domaine, pour leur potentiel à nourrir les pratiques des chercheurs et des praticiens, incluant bien entendu les principes et fondements les sous-tendant.

### **10.1. Transversalité de la compétence**

J'écrivais dans mes notes de l'un de mes derniers entretiens : « La compétence sociale... dont il est question, c'est vraiment 360 degrés. » (voir É15) Les situations dans lesquelles l'enseignante pouvait intervenir en matière de socialisation étaient sans limites. Bien que celle-ci les inscrivait dans le contexte de l'apprentissage scolaire, elles le débordaient et concernaient aussi un développement global et citoyen. Le répertoire des familles de situations liées à la compétence sociale réalisée au chapitre conceptuel<sup>74</sup> de la thèse recoupe cette perspective transversale, tout comme l'accent grandissant porté au développement global dans le champ. Rimm-Kaufman et Hulleman (2020) relevaient comment les avancées scientifiques des dernières années démontraient une forte intégration entre les développements cognitif, physique, social et émotionnel de l'humain. Les compétences visées par le SEL (courant phare du champ) couvrent un large éventail de situations potentielles dans lesquelles mobiliser de multiples habiletés (CASEL, 2020b). Se fondant sur les principaux domaines de compétences élaborés par le CASEL, Saint-Louis (2020) repérait d'ailleurs dans les programmes de formation québécois, des éléments liés au développement socio-émotionnel dans toutes les compétences visées au préscolaire, et dans huit des neuf compétences transversales visées au primaire. Pour rappel, il est voulu que ces dernières compétences « transcendent » autant les apprentissages disciplinaires que l'exploration des domaines généraux de formation « dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis au fil des jours » (MEQ, 2001a, p. 7). Comme évoqué en problématique, il y a en outre un

---

<sup>74</sup> Voir 3.1.2.1. Situations appelant la mobilisation de la compétence sociale : circonstances sociales.

mouvement des milieux scolaires vers une intégration de ce développement socio-émotionnel dans l'ensemble des facettes de la vie scolaire, voire même extra-scolaire de l'enfant. D'ailleurs, dans l'étude des impacts d'initiatives scolaires sur ladite compétence sociale, les méta-analyses, revues et autres recherches du domaine incluent certes toute entreprise associée au SEL (couvrant déjà un large champ de pratiques), mais aussi nombre d'autres courants associés.

Enfin, l'individu (l'enfant) serait toujours en quelque sorte en processus de mobilisation de sa compétence sociale, à solliciter et travailler l'une de ses ressources. Cela rend les possibilités d'agir sur elle et de l'appréhender pratiquement infinies, et pose de ce fait une difficulté de circonscription. Qu'est-ce que l'on questionne d'abord et de considérer, et où, quand et comment? Ce sont là des questions avec lesquelles j'ai jonglé dans cette recherche, me demandant parfois si ce dont je parlais avait encore trait à la compétence sociale et à l'initiative enseignante visant à la développer... Il paraît pertinent de prendre en compte ce caractère transversal, puisqu'il semble avoir des implications sur les pratiques et les recherches dans le domaine. Il en est question ici et là dans cette discussion.

## **10.2. Idiosyncrasie des acteurs et relativité de la compétence sociale**

On l'a vu tant dans le chapitre conceptuel qu'à travers le cas exploré, la singularité des individus (leurs divers rapports au monde, leurs manières d'être, leur histoire, leur théorie générale) de même que celle des groupes (insérés dans des cadres et organisés autour de microcultures), rend les uns comme les autres susceptibles de voir, c'est-à-dire de définir les situations et de leur attribuer du sens, de même que de réagir et de s'organiser différemment face aux situations toutes aussi singulières qu'ils vivent. Ce principe idiosyncrasique rend la compétence sociale relative aussi bien en tant que concept pensé qu'en tant que réalité énoncée.

Ainsi la définition que chacun peut se faire de la compétence sociale, ou de ce que des acteurs scolaires tenteraient de développer en matière de socialisation chez les élèves, risque de varier, comme je l'ai constaté dans le cas étudié, ainsi que d'autres chercheurs dans leurs études. Forrester (2020) a ainsi trouvé que malgré des recoupements, les conceptions d'enseignants sur l'apprentissage social et émotionnel et ses composantes variaient. Gaymard et Andrès (2009) ont relevé que non seulement de jeunes lycéens se faisaient leur propre définition des habiletés sociales, mais aussi une idée de celle qu'en donneraient différents adultes les entourant, ce qui est aussi ressorti dans le cas. Comme pour l'enseignante dans le cas étudié, Gericis (2019) et DeCosta (2020) ont relevé que l'expérience personnelle (enfance notamment) et professionnelle contribuait à conditionner les croyances (théories générales) des intervenants rencontrés en matière d'apprentissage social et émotionnel, notamment quant à ce qu'ils considéraient important ou non de développer, ou encore moral ou amoral dans une situation donnée.

La culture plus largement intériorisée, notamment les manières de concevoir l'enfant ainsi que les modes privilégiés de socialisation, serait aussi liée à ces perspectives des acteurs sur la compétence sociale. Par exemple, lorsque questionnés sur ce qui témoignerait de cette compétence, des enseignants français mettaient l'accent sur les normes et les comportements prescrits (Morlaix, 2015), alors que des enseignants grecs insistaient plutôt sur des attributs que l'on pourrait dire citoyens, axés sur la facilitation des relations sociales et des rôles civiques au sein de la communauté élargie (Triliva et Poulou, 2006). On trouve dans les écrits (voir Hoffman, 2009) des oppositions entre des cultures voyant le développement comme l'acquisition et la possession graduelles d'un capital d'habiletés par chacun à travers son cheminement personnel (voir Davidson, 2020), ou considérant plutôt l'individu se développant à travers les relations interpersonnelles, grâce et par rapport au collectif (voir Kayama et Haight, 2012). Bien qu'il y ait entente sur l'importance de développer la compétence sociale et même peut-être sur des éléments en témoignant, les perspectives sous-tendant la conception qu'on

s'en fait risquent de moduler l'approche adoptée, ce qui s'est d'ailleurs avéré être le cas dans l'initiative explorée.

Est ressortie plus encore l'idée d'une relativité de la compétence sociale en tant que réalité énoncée. Dans le triangle situationnel entre soi, l'autre et le contexte<sup>75</sup>, cette singularité des individus et des contextes risque d'entraîner des réponses variables. Abordé déjà au chapitre conceptuel et réitéré dans le cas, cela vient ajouter un aspect de complexité supplémentaire à la compétence sociale, en ce que sa mobilisation se situe à un moment donné, dans un contexte donné avec des individus donnés (voir Gausse, 2018; Kischuk et al., 2003). La réussite de cette mobilisation dépendrait donc de l'agencement considéré satisfaisant de ces éléments tant par ceux ayant vécu la situation de l'intérieur (voir Rose-Krasnor, 1997), que par ceux qui, de l'extérieur, seraient en mesure de juger de cette harmonisation, considérant les individus et les contextes en question qu'ils connaissent (voir Collie, 2020; Watson et Emery, 2010). Bien que certains comportements soient unilatéralement convenus comme « appropriés » ou « inappropriés », toute performance sociale pourrait en théorie être nuancée et appréciée plutôt sur la base de son adéquation – son *fit* – à la situation dans laquelle elle advient.

Certaines définitions trouvées dans la documentation scientifique paraissent laisser place à cette situationnalité (voir CASEL, 2020b; Watson et Emery, 2010). Comme relevé en problématique, les ambitions de les standardiser (de même que leurs composantes et leurs indicateurs) sont néanmoins très prégnantes dans le domaine (voir Eklund et al., 2018; Wigelsworth et al., 2010), et l'évaluation du développement de la compétence sociale ressort largement fixée dans une psychométrie débouchant ultimement sur la présence ou l'absence de comportements donnés. Ces

---

<sup>75</sup> Voir 8.2.3. Conceptualisation de la compétence sociale en question : schématisation.

comportements étant garants de l'efficacité des programmes mis en œuvre, ils finissent souvent par être ce que les intervenants tentent de faire advenir chez les élèves.

Il semble par ailleurs qu'il y ait lieu d'être sensible aux dérives susceptibles de découler d'une prescription / proscription sans réserve de comportements donnés. Plusieurs auteurs relèvent comment la gestion des émotions considérées « négatives », telle la colère, se comprend et se traduit dans plusieurs initiatives par la tempérance de celles-ci tant par les enfants que les adultes, mais aussi parfois par la répression voire la proscription de leurs manifestations (voir Bartholdsson et al., 2014; Hoffman, 2009; Shewark et al., 2018). Baudrit (2010) soulignait déjà que l'émotion ne pouvait s'apprécier sans tenir compte de la culture et des situations, ce qui a déjà été dit. Par ailleurs, l'exposition à des niveaux modérés d'émotions et de climats dits « négatifs » serait associée à un gain accru dans la connaissance et la compréhension des émotions en général (Morris et al., 2013). Plus encore, l'émotion exprimée ne serait-elle pas un élément important de compréhension en interactions, spécialement chez le jeune enfant pour qui la charge émotive est mieux entendue que les mots qui exigent la cognition (voir Cloutier et al., 2005)? Et toute émotion n'aurait-elle pas une fonction chez l'individu, dans ses interactions et ses relations (voir Baudrit, 2011; Saarni et Buckley, 2002)? Où en serait la place des femmes, des noirs ou encore des premières nations si quelque indignation n'avait pas débordé avec vigueur? Que serait-il advenu du peuple juif si une résistance n'avait pas été mise à l'œuvre? Kant arguait que si la guerre n'était pas désirable, il n'en fallait pas moins s'armer et parfois se battre (par la raison mais aussi par la force au besoin) pour la défense des libertés de chacun et le rétablissement de la paix (dans Kant, 1991). Ces éléments ressortent en outre du cas étudié où, par exemple, la charge émotive d'un sentiment partagé à travers la peur, les pleurs ou la frustration authentiquement exprimés d'un enfant résonne fortement chez son pair; ou encore, où l'intervention affirmative d'un élève sur la cour permet de rétablir le jeu collectif dérangé par un autre. Il conviendrait donc de porter attention à la place que prend la prescription / l'observation ou la proscription / l'évitement de certains

comportements (voire attitudes), par rapport à celle accordée au cheminement vers une compréhension / une expression juste des émotions, et au développement d'un discernement permettant d'apprécier la pertinence des comportements à l'aune des situations vécues. À ce compte, l'initiative étudiée référerait à un cadre de valeurs partant desquelles considérer les actions, plutôt qu'à des règles de classes ou un code de conduite en édictant.

Enfin, très peu de recherches consultées attestent des comportements des élèves dans les contextes de leur production. Entendu le caractère idiosyncrasique et situé de la compétence ici soulevé, comment pourrait-on contextualiser davantage les performances comportementales estimées au regard de la singularité des situations et des individus, et éviter les généralités qui risquent d'être peu nuancées? Ou encore, devrait-on se questionner sur ce que ces tendances à la décontextualisation et à la généralisation des produits comportementaux sous-tendent quant aux conceptions que l'on peut avoir de l'énaction humaine et de l'interaction sociale?

### **10.3. Intériorité de la compétence sociale et place des processus**

Un autre constat de complexité émanant du cas étudié est l'intériorité de la plus grande part du processus de mobilisation des ressources de la compétence sociale<sup>76</sup>, et le fait que seule la performance qui en découle se donnerait à voir. La prise de conscience et la reconnaissance, l'analyse, la compréhension et le développement de connaissances (et autres ressources), et la prise de décision, bien qu'elles puissent être extériorisées, seraient le plus souvent accomplies intérieurement. L'énaction même du choix pourrait consister en des réactions et des pensées intériorisées, notamment en situation intrapersonnelle. La compétence sociale impliquerait une large part de sens et d'activité intérieure (Nader-Grobois, 2011), des « parties de l'acte » aurait dit Mead (1934) qui

---

<sup>76</sup> Voir 8.2.3. Conceptualisation de la compétence sociale en question : schématisation.

« ne se laissent pas voir par l'observation externe. » (p. 8) Or on l'a dit, les performances observables (mesurables) liées à la compétence sociale sont jugées par plusieurs comme les éléments les plus sûrs pour l'appréhender et l'inférer, et sont mis à l'avant-plan de nombreux programmes et recherches dans le domaine, (voir Morlaix, 2015; Sklad et al., 2012; Watson et Emery, 2010).

Ces comportements demeurent cependant en quelque sorte les résultats ultimement visés, qui témoigneraient d'une certaine réussite de la mobilisation des ressources en situations, ou encore de l'acquisition de celles-ci. Dans cette optique, quelle place est accordée aux processus menant à ces réussites, c'est-à-dire l'apprentissage? Encore une fois, les définitions des programmes n'évacuent pas l'importance de ces processus, mais il semble y avoir un grand écart entre les objectifs des initiatives et leur déploiement, et les constats observés de leurs retombées; autrement dit, est considéré ce que les intervenants mettent en œuvre et comment les élèves paraissent y réagir. Aucun écrit consulté n'abordait, d'un point de vue des pratiques des éducateurs et des constats réalisés chez les élèves, le déploiement et le développement de ces processus intériorisés. Cette concentration sur les performances extériorisées de la compétence sociale mérite réflexion.

Pour les stoïciens, l'intention ainsi que le « calcul adapté des moyens » en vue de l'exercice de la vertu auraient bien davantage d'importance que le geste en soit (Veillard, 2007); action qui, diraient Mayer et Cobb (2000), pourrait très bien paraître socialement compétente sans qu'aucune intelligence socio-émotionnelle ne la soutienne. Perrenoud (2011), déjà cité au chapitre conceptuel, soulignait d'ailleurs que la compétence n'était pas la performance mais une condition de celle-ci, la seconde ne garantissant incidemment pas la première ou plutôt, la première existant même quand la seconde ne se manifeste pas. Et encore, tout ceci est dit avec en filigrane la perspective d'une réussite, de l'atteinte d'un certain degré de compétence. Mais dans une visée éducative, ce que sont les initiatives étudiées, l'important n'est-il pas

d'amener les élèves à entrer dans le processus de mobilisation de la compétence sociale, d'y être et d'y avancer? C'est ce que rappelle le cas étudié. À ce compte, Bettelheim éclairerait que l'enjeu ne serait pas « d'obtenir une conduite adéquate à un modèle, quel qu'il soit, mais de reconnaître quelque chose qui est en soi », et dans cette optique ajouterait-il, l'éducateur peut, tout au plus, jouer sur les conditions permettant au « point d'équilibre », au moteur de l'action, de se déplacer chez l'enfant (résumé par Lévy<sup>77</sup> dans Bettelheim, 1995, p. XLVII-XLVIII). Autrement dit, comment éveiller chez les enfants la conscience de cette activité intérieure? Et comment les amener à apprendre de celle-ci, dans celle-ci, par celle-ci? Sans oublier que ce perfectionnement est inhéremment inachevable, et bien sûr singulier à chaque enfant, ayant son rythme, ses capacités, son histoire (voir Nader-Grobois, 2011; Saarni, 2001).

Une perspective prenant en compte les processus implique de penser le regard posé sur les enfants et sur ce qu'ils font. Bélanger et Farmer (2004) affirmaient qu'un des défis de l'étude des enfants était de les considérer pour ce qu'ils étaient, et non pour ce qu'on les appelait à devenir. Cela vaut aussi à mon sens pour la pratique auprès d'eux, et n'est pas sans rappeler Dewey qui certes visait à former des citoyens prêts à la vie de demain, mais en les outillant pour évoluer dans leur présent, aussi « réel et vital » pour eux que peut l'être leur vie parmi les pairs ou la famille (dans Hickman et Alexander, 1998, p. 230). Comment ainsi suivre les enfants dans leur développement, comment les prendre là où ils sont et les accompagner un peu plus loin?

En cours de recherche, on m'a questionnée sur le programme implicite de l'enseignante au regard du développement de la compétence sociale de ses élèves, et sur comment elle s'assurait de le couvrir. Il est ressorti qu'elle partait de là où elle sentait que chacun et le groupe en étaient, se fixait des plans de *match* individuels et collectifs, tentait des

---

<sup>77</sup> Lévy signe l'introduction du recueil de cinq ouvrages du pédagogue-psychanalyste. Dans cette introduction, il résume entre autres les grandes lignes de la pensée de Bettelheim en matière d'éducation, et plus spécifiquement l'approche qu'avait ce dernier quant aux comportements manifestes des enfants.



interventions, et se réajustait selon les réponses des élèves. Cela fait notamment penser au modèle d'action défini par Bourassa et ses collègues (1999) dans lequel le praticien, partant d'une représentation des situations, se donne des intentions puis des stratégies qu'il applique dans son travail, application suivant laquelle il se crée de nouvelles représentations qui influenceront sur ses intentions et actions subséquentes, et ainsi de suite. Ou encore, la pratique réflexive dans laquelle le praticien réfléchit dans et après l'action, sur et pour l'action, c'est-à-dire dans le but de la transformer (voir Guillemette, 2016).

En outre, alors qu'il accompagne l'élève dans le développement de sa compétence sociale, l'éducateur peut-il faire l'économie d'aborder toute cette partie intériorisée du processus de mobilisation? N'est-elle pas de toute façon ce qui est visé bien plus que les performances finales? À ce compte, les auteurs sur la question des compétences, et on pourrait ajouter des théories de l'action tout juste citées, soulignent l'importance de la prise de conscience et de l'explicitation des processus internes (voir dans Guillemette, 2016), une activité métacognitive ayant pour objet leur compréhension, dans le but de leur amélioration (voir Joannert et al., 2004; Rey, 2015). Encore une fois, j'ai trouvé très peu de ces questions considérées dans la documentation consultée.

Il y a notamment matière à se questionner sur la place de ces processus dans la perspective évaluative très présente dans le domaine, les recherches axées sur la démonstration de l'efficacité demeurant limitées quant à la compréhension de ceux-ci. Tougas et Tourigny (2013) expliquaient :

Si à ce jour l'efficacité d'un bon nombre de programmes d'intervention... a été prouvée empiriquement, les connaissances demeurent toutefois limitées pour expliquer les processus responsables du succès de ces programmes... Cette tendance renvoie à l'idée que les devis d'évaluation des études d'efficacité misent traditionnellement sur l'examen de relations qui témoignent d'un changement entre l'intervention et les effets (mesures pré-post), en ignorant les processus de transformation qui présentent le potentiel d'expliquer ces relations. (p. 62)

Ces processus fortement intériorisés ne s'apprécieraient-ils pas à travers les récits de cette activité intérieure que pourraient nous livrer les élèves? Cette subjectivité de ceux-ci quant à la part intériorisée de leur compétence sociale est cependant absente de la recherche consultée, et de la présente recherche d'ailleurs. L'entretien d'explicitation développé par Vermersch (2013a, b; 2014), consistant en une verbalisation introspective guidée du déroulement d'actions données (même internes), utilisée déjà auprès d'élèves par les enseignants pour comprendre les fondements de leurs activités d'apprentissage, pourrait être envisagé tant par les éducateurs que les chercheurs intéressés à explorer ces processus intériorisés.

Enfin, toute cette réflexion sur l'accompagnement, le suivi et l'appréciation des processus m'amène à me demander dans quelle mesure l'évaluation des performances est nécessaire et quelle place il convient qu'elle tienne dans la pratique et la recherche. Je pense aux implications, par exemple sur la place de l'erreur, qu'aurait une initiative dont le focus serait l'enseignement et l'encouragement (parfois la récompense) de comportements prosociaux, et dont l'appréciation se baserait sur les variations dans la fréquence des comportements disruptifs ou encore des billets disciplinaires octroyés. Quelle attitude et quelle approche y auraient les intervenants quant aux performances « erronées » – débordements émotifs, agressions, insultes, impolitesse, etc. – et aux difficultés manifestées, qui pourraient d'un côté miner l'enfant qui y lierait son identité ainsi que son expérience scolaire, et d'un autre côté constituer des sources d'apprentissage et de développement pour l'enfant qui serait accompagné et soutenu par rapport à celles-ci (voir Desbiens et al., 2019<sup>78</sup>). Ces performances en soi intéressent-elles davantage que les raisons pour lesquelles l'élève les réalise ou ne les réalise pas? Une attention paraît ainsi devoir être portée à ce que l'évaluation de même

---

<sup>78</sup> Cet article porte sur les difficultés et les échecs vécus par des stagiaires en enseignement, mais les auteurs mobilisent des écrits sur la place, le rôle et l'incidence de l'erreur dans l'apprentissage et le développement, ce qui s'applique selon moi aux propos ici traités.

que la performance comportementale ne deviennent pas des fins en soi, et demeurent des moyens tant pour les praticiens que pour les chercheurs.

#### **10.4. Finalité communautaire de la compétence sociale**

La compétence sociale trouvée dans le cas étudié transcendait l'élève ainsi que les groupes dans lesquels celui-ci se trouvait à interagir. Même lorsqu'il n'était question que d'un élève par rapport à lui-même, il s'agissait de se construire dans l'esprit d'apporter par la suite sa contribution aux autres. Pareillement, dans une interaction de groupe, il était question de servir à enrichir et faire avancer les échanges, la compréhension, la communication, le travail, les liens. Cette perspective rejoint l'idée d'une compétence sociale impliquant de concilier ce qui est orienté vers soi et ce qui est orienté vers l'autre (Rose-Krasnor, 1997), en s'assurant de dépasser la seule satisfaction des intérêts des acteurs impliqués grâce à la visée d'élever toujours plus la cohésion sociale élargie (Abbet, 2016), ce qui rejoint à son tour la finalité poursuivie par plusieurs grands pédagogues à travers l'histoire, dont Dewey (voir dans Hickman et Alexander, 1998) et Freinet (voir Boumard, 2011). Abbet (2014) insistait d'ailleurs sur cette terminologie d'une compétence « sociale », qui renvoyait à cette « dynamique interactive et relationnelle » lui étant inhérente (p. 5).

Cette finalité communautaire amène pour moi une complexité supplémentaire, parce qu'elle oblige le praticien à travailler pour lier les uns aux autres et non pas que pour être eux-mêmes socialement efficaces ou satisfaits, ce qui n'est pas forcément la même chose (Hoffman, 2009). Il ne s'agit donc pas d'aborder le développement de chacun individuellement, mais plutôt à travers le prisme du groupe, de concilier les trois pôles du triangle situationnel (soi, l'autre et le contexte) dans une optique contributive gagnant-gagnant-gagnant, où chacun de ces éléments profite à lui-même et aux autres.

Le défi est particulier dans le contexte de forces individualisantes présentes en milieu scolaire. Pensons d'abord à l'égoïsme des enfants, notamment relevé dans le cas<sup>79</sup>. Ceux-ci auraient en effet tendance à croire que les autres conçoivent les choses pareillement à eux, et ce n'est qu'avec le temps qu'ils réaliseraient que chacun a sa propre perspective, et qu'ils arriveraient à se décentrer de la leur pour considérer cette dernière (voir Cloutier et al., 2005). Prenons également en compte le besoin qu'auraient les enfants d'édifier leur *soi*. À l'âge équivalent au niveau primaire, ceux-ci chercheraient ainsi, selon les stades développementaux d'Erikson, à affirmer leur sentiment de compétence tout en évitant une impression d'infériorité (voir Cloutier et al., 2005) – ce qui s'aligne avec ce que certains sociologues ont trouvé quant aux intérêts qu'ils pouvaient protéger (voir Pollard, 1985), de même qu'à ce qui est ressorti du cas. L'individu étant foncièrement social (Mead, 1934), cette édification de soi passerait forcément par le rapport à l'autre, l'image que celui-ci renvoie, ou plutôt, l'image que l'un se fait de cette image renvoyée. Invariablement, les enfants se comparent, se positionnent les uns par rapport aux autres. Si l'impulsion première n'est pas de confronter l'autre, mais bien de se trouver une valeur en soi et parmi les autres, dans certains contextes (dont certains sont exposés sous peu), ces autres peuvent être perçus comme des menaces. La tâche serait donc pour l'éducateur d'amener chacun à se décentrer et à arriver à voir l'autre comme une source d'édification, de faire en sorte que la place tant sentie que réelle de chaque enfant par rapport à l'autre et au groupe se trouve sécurisée, et même, éventuellement, que chacun concourt à la sécurisation de cet espace commun de développement, de vie.

Certains cadres scolaires paraissent rendre cette tâche ardue. Dans le cas exploré, des élèves ont souligné comment l'utilisation de bureaux individuels ainsi que le travail dans les manuels étaient « plus individuels ». Abbet (2014) relevait que l'approche pédagogique privilégiée – « à prépondérance plutôt collective ou plutôt individuelle du

---

<sup>79</sup> Voir [7.4.2.2. Individualisme chez les enfants](#).

travail en classe » (p. 8) – impacte ce qu’il advient des compétences sociales issues des efforts éducatifs réalisés en ce sens, ainsi couplés à la socialisation que cette première approche imprègne d’emblée. Autrement dit, l’approche pédagogique en soi impulse déjà un courant individuel ou collectif sur lequel les intervenants peuvent *surfer* ou contre lequel ils doivent ramer. Il a en outre été dit plus tôt que l’abord du développement socio-émotionnel en milieu scolaire était lui-même nourri d’ontologies variables de l’enfant et de théories diverses quant aux moyens de sa socialisation, notamment en rapport au groupe (voir Kayama et Haight, 2012; Triliva et Poulou, 2006). Hoffman (2009) relevait à ce compte comment les programmes SEL parcourus abordaient la question du climat de classe en accentuant le contrôle individuel des émotions et des comportements; si cela réglait parfois les problèmes ciblés, les élèves n’étaient pas en contrepartie forcément plus engagés socialement envers leurs pairs, leur groupe, leur école, alors que cet esprit communautaire était pourtant visé par lesdits programmes. Elle soulignait plus avant comment le SEL pouvait être défini comme une compétence individuelle conséquemment sujette à être déficiente chez certains, déficience à laquelle il faudrait remédier (voir aussi Davidson, 2020; Gausse, 2018). Ces potentielles dérives individualisantes ne sont-elles pas susceptibles d’entretenir un esprit tourné vers la compétition et la performance existant parfois déjà à l’école entre les enfants, où l’un se valorise de ce qu’il arrive bien à faire, d’autant plus lorsque l’autre n’y parvient pas (voir Jackson, 1968/1990; Woods, 1983)? Je pense à certaines initiatives associant des systèmes d’émulation aux efforts déployés pour enseigner la prosocialité, les élèves et les groupes posant les « bons » gestes étant récompensés.

Nous voilà dans le cadre culturel plus large de l’école, mais même de la société, parcourue elle aussi de certaines tendances individualisantes. En conclusion d’un ouvrage traitant de la participation démocratique des élèves à l’école, Audigier partageait son avis que les adultes eux-mêmes ne se montreraient pas toujours participatifs (dans Haerberli et al., 2017). L’enseignante relevait dans le cas un égocentrisme ou du moins une certaine méfiance, voire un repli sur soi chez les gens

en général et non pas que chez les enfants. Selon Dubreucq (2017), cet esprit de confrontation serait particulièrement vivant dans le peuple-enfants, où des dynamiques hiérarchiques seraient présentes (aussi Bélanger et Farmer, 2004), et ne sauraient être annihilées par les enfants eux-mêmes sans le concours des adultes. De trois choses : la première, l'éducateur ne saurait faire fi de cette place sociale qu'a l'élève parmi ses pairs et devrait en prendre compte dans ses interventions (Bartholdsson et al., 2014); la seconde, dans une optique de vivre-ensemble, il ne pourrait s'exonérer de tenter de (ré)concilier ces places que tiennent les élèves dans et hors la classe (Bélanger et Farmer, 2004); des deux premières découle la troisième, il est difficile de voir comment il peut ne pas s'immiscer dans les dynamiques présentes dans son groupe lorsque celles-ci sont susceptibles de compromettre la sécurité émotionnelle des élèves (Dubreucq, 2017). L'importance de ce climat est abordée à nouveau plus loin.

### **10.5. Idiosyncrasie des acteurs et modulation des initiatives**

L'idiosyncrasie viendrait également impacter directement les initiatives mises en œuvre par les intervenants. Celles-ci se trouveraient invariablement modulées par les prismes singuliers de l'histoire, des rapports au monde, des manières d'être, de la théorie générale de chacun. Dans le cas étudié, l'ensemble des efforts mis en œuvre par l'enseignante en vue de développer la compétence sociale de ses élèves s'inscrivait dans ses manières d'être et dans sa théorie générale, le tout cherchant à se tenir, à trouver cohérence. Suivant le postulat d'éducateurs fabricants de curricula (Craig, 2010), il faut croire que la programmation donnée par des concepteurs sera variablement implantée : une résultante du brassage des éléments proposés par ces concepteurs avec ceux déjà en place chez les praticiens.

En fait, il y aurait de fortes chances que les intervenants appliquent les curricula et les programmes proposés partant de leurs propres fondements. Les éducateurs Japonais étudiés par Kayama et Haight (2012) s'étaient ainsi approprié la nouvelle perspective

de prise en charge individualisée des enfants présentant des difficultés, en l'actualisant dans des pratiques fondées sur leur vision du développement de l'enfant au sein et par la communauté, en agissant notamment sur des éléments relationnels. Un praticien pourrait même fondre les principes des approches prescrites dans les siens, et ce même lorsque les uns ne sont pas compatibles aux autres. Arseneau (2004) avait constaté que l'enseignante accompagnée, lorsqu'amenée à considérer l'adéquation entre ses pratiques behavioristes et les attentes du PFÉQ plutôt socioconstructivistes, conciliait ces visions divergentes, justifiant ainsi selon l'auteure le *statu quo* dans ses pratiques de gestion de classe.

Par ailleurs, on l'a dit, les recherches relèvent une quasi-unanimité quant à l'importance accordée par les enseignants au développement socio-émotionnel, mais de ceux-là, beaucoup moins affirment déployer des initiatives concrètes (programmes ou autres) dans leur classe, et encore moins déclarent se sentir confiants ou correctement préparés et soutenus pour ce faire (voir Buchanan et al., 2009; Forrester, 2020; Nielsen et al., 2019; Shewark et al., 2018). Le vécu relatif à leur propre développement socio-émotionnel s'ajouterait à ces derniers sentiments, l'émotivité acquise dans leur histoire, liée à un aspect ou un autre de cet apprentissage, influençant leur aisance ou leur malaise à en traiter auprès des enfants (voir Gerics, 2019).

Dans un autre ordre d'idées, il serait aussi tout à fait possible que des intervenants veulent suivre le curriculum proposé ou s'y sentent contraints, notamment lorsqu'il est accompagné d'un manuel guidant les ateliers comme c'est souvent le cas. Considérant les inconforts et les hésitations tout juste soulevés, des instructions et du matériel précis pourraient se révéler à la fois bienvenus, rassurants voire facilitants pour certains. Cela peut aussi être cohérent avec l'approche préconisée dans leur enseignement d'autres disciplines; de fait, l'approche par manuels ressortant du cas serait présente dans plusieurs écoles (Lebrun et Niclot, 2009). Bartholdsson (2020) s'est penchée sur la mise en œuvre de tels programmes accompagnés de guides prescrivant parfois



jusqu'aux gestes et aux paroles à poser et à dire (Bartholdsson et al., 2014), et a noté que les praticiens leur apporteraient certaines modifications selon leur vécu avec les enfants, mais qu'ils hésiteraient néanmoins à trop en déroger puisqu'incertains de la pertinence de leur regard sur des questions pour lesquelles ils se jugent moins experts que les concepteurs des programmes.

D'un côté donc, les curricula seraient négociés par les enseignants, risquant parfois de voir leurs principes être dénaturés par ces derniers; d'un autre côté, ces mêmes curricula pourraient être suivis assez fidèlement, avec le risque de ne pas forcément se trouver en adéquation avec les intervenants qui les appliquent. Plusieurs auteurs ont ici soulevé l'importance du *fit*, de l'adéquation entre un programme et le milieu qui l'implante (Leclerc Arvisais, 2011; CIRCM, 2003; Royer, 1984; Weare et Nind, 2011). Nielsen et ses collègues (2019) vont au-delà d'un choix adéquat et parlent d'une appropriation accordant à la fois de l'importance aux « ingrédients actifs d'un programme donné » et à la compétence professionnelle des intervenants dans l'adaptation de ces ingrédients aux élèves, à l'école, à eux-mêmes, aux contextes (p. 420). D'ailleurs, la connaissance que les enseignants s'érigent des élèves ne serait pas à négliger en tant que partie intégrante des initiatives déployées, une conciliation étant à faire entre ce que le praticien entrevoit de et pour ses élèves, et ce qui leur conviendrait.

Comment donc intégrer tous ces éléments au sein d'efforts déployés par des intervenants donnés? Pour les praticiens, la prise de conscience et l'explicitation de leurs manières d'être, de voir et de faire les choses paraissent inévitables, une réflexivité (voir Guillemette, 2016) en somme les amenant à mieux se connaître en tant qu'éducateurs. La conscience de soi à travers une réflexion autobiographique ainsi que la connaissance de leur école sous plusieurs paramètres par une analyse réflexive d'équipe étaient recommandées par DeCosta (2020) aux directions d'école souhaitant aborder l'apprentissage socio-émotionnel dans leur milieu en étant culturellement sensibles à ses particularités. San Antonio (2018) a pour sa part réalisé une recherche-



action dans laquelle, sur fond d'« humilité intellectuelle » et de cycles de réflexion sur les pratiques et les vécus y étant liés, les enseignants accompagnés (et elle par le fait même) en sont venus à prendre conscience et à surmonter des préoccupations découlant de certaines perceptions, croyances, émotions, etc. qu'ils avaient.

Une dernière chose est à cogiter si l'on postule l'idiosyncrasie et donc, les singularités que les acteurs apportent à la mise en œuvre des initiatives étudiées. À l'instar des comportements témoignant d'une compétence sociale, peut-on poser des prescriptions comme des proscriptions unilatérales à cette mise en œuvre? Les études d'efficacité dans le domaine recommandent d'offrir des marches à suivre précises (Durlak et al., 2011; Weare et Nind, 2011), et certains intervenants en demandent (voir Forrester, 2020). D'un point de vue scientifique, l'implantation fidèle des interventions constitue d'ailleurs un facteur de validation de l'impact réel de celles-ci quant aux objectifs qu'elles visent (voir Joly et al., 2005). La conciliation de la prise en compte des singularités des milieux et des acteurs avec de tels devis demeure pour moi une impasse. Brière (2017) relevait à ce compte que ce problème d'application des programmes était « particulièrement significatif dans le domaine social où les interventions sont complexes et dépendantes de leur contexte comparativement au domaine biomédical où les interventions peuvent faire l'objet d'un haut degré de standardisation. » (p.119)

En faisant (imposant) des généralités, ne court-on pas le risque de fragiliser l'ancrage des interventions dans les fondements de chaque individu-éducateur? À titre illustratif, deux éléments de l'initiative me sont apparus très rapidement contre-intuitifs par rapport à ce que je connaissais : le fait d'intervenir presque toujours en grand groupe et le côté parfois plus emporté de certaines interactions. N'était-il pas plutôt préférable de retirer l'élève pour s'entretenir seul à seul avec lui (voir Bissonnette et al., 2017; Martineau et al., 1999) et d'intervenir calmement ou du moins, en montrant une certaine tempérance de ses émotions (voir Shewark et al., 2018)? Que l'on soit d'accord ou non avec ces manières de faire, on ne peut contredire le fait qu'elles apparaissaient

alignées avec les manières d'être de l'enseignante (un tempérament d'une certaine intensité), sa théorie générale (notamment la place de l'erreur et l'apprentissage que tous peuvent en faire), ainsi que son idée de s'exposer d'abord elle-même (se caricaturant parfois) dans le but de faire tomber les jugements dans ses classes. Ces modalités d'intervention ne conviendraient sans doute pas à d'autres, mais peut-on dire, objectivement, qu'elles sont à proscrire? Pas plus à mon sens qu'on ne pourrait prescrire pour tous l'utilisation de jeux de rôles, une approche misant sur des gestes de réconfort physique, ou toute autre manière d'être ou d'agir. L'important arrimage de la personne à son exercice professionnel est à garder en tête il me semble.

### **10.6. Pertinence d'une approche expérientielle et intégrée**

Il a été dit que la compétence sociale en question était transversale, théoriquement présente dans pratiquement toutes les situations vécues en contexte scolaire par les élèves. En découlent la possibilité et aussi la pertinence (voir Noddings, 2006) de l'aborder conséquemment. Selon plusieurs, le développement de cette compétence devrait être appréhendé de manière intégrée (voir Jones et Bouffard, 2012; Weare, 2010) à travers l'organisation et les orientations des intervenants et des services des écoles (Elias et al., 2015; Gaudet et Breton, 2009; Mawell et al., 2008) — ainsi que leur environnement plus large (voir Kishchuk et al., 2003; Sancassiani et al., 2015; Vadeboncoeur, 2005; Weare et Nind, 2011) —, ultimement dans le quotidien des élèves (voir Jones et Bouffard, 2012; Shanker, 2014) et même dans leurs apprentissages disciplinaires (Cohen, 2006; Saint-Louis, 2020). Cela converge avec le mouvement croissant en ce sens (voir Elias, 2019) déjà évoqué, et quelques études de cas étudiant comment des milieux donnés s'y prennent pour ce faire (voir Beatty et Campbell, 2020; Dillon, 2020; Slaten et al., 2015; Theodore, 2018)

En outre, cet intérêt d'intégrer le développement de la compétence sociale dans les expériences quotidiennes serait aussi lié à la nature émotive de celle-ci. Hoffman (2009)

remarquait qu'en extrayant l'émotion et l'interaction sociale de son contexte naturel, un enseignement qu'explicite de la compétence sociale devenait en quelque sorte la présentation d'une autre matière à raisonner cognitivement, en un temps donné, de manière isolée. Cette assimilation cognitive de certaines connaissances ou procédures associées à la compétence sociale ne garantirait ni l'acquisition de celles-ci, ni leur transfert en situations authentiques, ni leur maintien dans le temps (voir Vadeboncœur, 2005; Zeidner et al., 2009). Comme relevé au chapitre conceptuel, il importerait que les enfants apprennent auprès de, et avec, leurs pairs (Baudrit, 2010; 2011; Kishschuk et al., 2003), dans des contextes variés (Leclerc Arvisais, 2011) et dans des situations réelles idéalement, ou à tout le moins proches de leur réalité (voir Durlak et al., 2011; Vadeboncœur, 2005).

On peut tout de même se questionner sur la place de cet apprentissage expérientiel. Que fait-on de l'apprentissage vicariant<sup>80</sup>? Et l'élève ne se développe-t-il pas quand même aussi grâce aux compréhensions cognitives issues d'un enseignement plus direct? Plusieurs réponses viennent tout juste d'être apportées à ces questions. Du cas étudié ressort la proposition d'un jeu sur plusieurs tableaux : de nombreuses modalités étaient déployées tant dans des moments formels qu'informels. Cela semble d'ailleurs être le cas de plusieurs programmes multimodaux qui agiraient à plusieurs niveaux, ou encore la résultante du fait de faire appel à plusieurs programmes différents au sein d'un même milieu. Encore une fois, cette multiplication des prises sur le développement de la compétence sociale apporte une complexité supplémentaire, comparativement par exemple à l'approche *add-a-course* dans laquelle des séances seraient l'objet de périodes hebdomadaires ciblées.

Par ailleurs, comment attraper ces moments d'émotivité et comment ne pas évacuer cette dernière lorsqu'on les aborde avec les élèves? Comment amener des prises de

---

<sup>80</sup> L'apprentissage vicariant est celui qui surviendrait en « observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux ». (Desette, 2001)

conscience dans ces instants d'émotions intenses? Pour les praticiens, cela implique de voir les occasions d'apprentissage socio-émotionnel là où elles se présentent, mais aussi de les saisir. Comme on l'a vu dans le cas, les moments attrapés spontanément constitueraient de telles circonstances, les enseignants rencontrés par Forrester (2020) sentant d'ailleurs que le travail auprès des élèves durant ces « situations survenant naturellement » générerait les plus gros impacts sur ces derniers (p. 63). Pour ce faire, il semble toutefois nécessaire d'accepter de sortir par moment d'un déroulement et de résultats planifiés, de laisser un temps et un espace à l'imprévu. Peut-être cela implique-t-il aussi un déplacement d'une position de gestionnaire à celle de poseur de conditions. Permettre d'expérimenter est en outre difficilement faisable sans l'ouverture d'un espace au conflit, à l'erreur, à d'éventuelles pertes de contrôle, à des possibles inconforts et à des situations non-résolues à court terme. L'intérêt et le bénéfice d'exposer les enfants à des climats modérément « négatifs » a été soulevé plus haut<sup>81</sup>, et Mayer et Cobb (2000) ajouteraient que la vie n'étant pas toujours rose, il serait impératif de s'attarder à cette incontournable négociation avec les côtés plus revêches de celle-ci. Si l'on peut faire une analogie, le vaccin ne transmet pas les anticorps contre une maladie, mais aide plutôt le système à les former au contact d'une version atténuée de celle-ci.

La présente étude amène à penser que l'intégration et l'approche expérientielle souhaitées se heurtent à certains éléments contextuels. Par exemple, le PFÉQ invitait à une telle intégration du développement socio-émotionnel, avec ses compétences transversales et ses domaines généraux de formation, mais la place et l'importance de ceux-ci semble s'être réduite comme une peau de chagrin depuis 2001, le statut dominant de la mission d'instruction de l'école québécoise se trouvant non seulement fermement préservé, mais l'obligation de développer ces sphères socio-émotionnelles chez les enfants devenant aussi quasi-inopérante (Saint-Louis, 2020). Comme déjà dit

---

<sup>81</sup> Voir [10.2. Idiosyncrasie des acteurs et relativité de la compétence sociale](#).

en problématique, pour remédier à cette non prise en charge de ces sphères, certains proposent d'en faire des contenus obligatoires, voire des cours fixes. Le problème demeure toutefois entier. En assignant ces contenus à une discipline précise, il y a un risque qu'ils ne soient plus abordés en-dehors de celle-ci, annihilant l'intégration tout juste dite importante (voir Noddings, 2006); en ne les associant à aucun contenu obligatoire, il y a un risque que personne ne s'en tienne responsable.

Sont ici soulevées deux questions, dont au premier chef celle du poids relatif de la socialisation et de l'instruction à l'école, lequel influence grandement selon Abbet (2014) la place bien sûr, mais aussi la prise réelle des efforts de développement de la compétence sociale en milieu scolaire. En découlant, ou peut-être la précédant, est la seconde question de l'importance accordée à une chose ou une autre dans les systèmes éducatifs au regard de ce qui est évalué. La standardisation et l'imputabilité de la réussite des élèves amèneraient plusieurs praticiens à « enseigner pour l'évaluation » – *teach to the test* (Garman, 2010, p. 261) – c'est-à-dire à prioriser les contenus justement évalués parce qu'obligatoires. Nombre d'éducateurs, bien que jugeant « inadéquat » ce focus sur certaines disciplines comme les mathématiques et les langues (Forrester, 2020), continueraient de penser qu'ils ont peu de temps imparti pour s'attarder à autre chose qu'à celles-ci, dont la socialisation de leurs élèves (voir Buchanan et al., 2009; Cohen, 2006; Hamilton et al., 2019; Schultz et al., 2010). Cette question est également ressortie du cas. Obliger les éducateurs à aborder cette socialisation n'est peut-être pas une solution, mais peut-être pourrait-on envisager l'investissement de temps qu'elle pourrait constituer (en rendant notamment les élèves plus disponibles à l'apprentissage, ce que plusieurs défendent dans le champ), ou encore l'économie de temps que pourrait apporter son intégration à l'ensemble de l'enseignement et de l'apprentissage.

En ce qui concerne l'approche expérientielle, elle s'imbrique dans cette culture d'ordre établi et par-delà de désir de prévisibilité, sous-tendue par des enjeux d'image de « bonnes pratiques » et de « bons enseignants », eux-mêmes liés entre autres au

contrôle des comportements des élèves et au sentiment de compétence des praticiens (voir Pollard, 1985; Tardif et Lessard, 1999<sup>82</sup>). Dans le cas par exemple, l'initiative s'était vue jugée à l'aune des comportements observés des élèves en-dehors de la surveillance de l'enseignante, ce qui, bien que légitime, laisse peu de marge d'« erreur » tant aux premiers pour expérimenter qu'à la seconde pour les accompagner dans leurs expériences. Relevée dans le cas, la crainte de se voir reprocher les conséquences des comportements des élèves apparaît comme une préoccupation partagée par d'autres : « Travailler avec les enfants est “une grosse responsabilité, c'est même dangereux”, aurait confié une éducatrice interrogée par Shewark et ses collègues (2018), parce que “si quelque chose leur arrive, c'est ta faute [*it's on you*].” » (p. 795) Bartholdsson et ses collègues (2014) éclairaient quant à elles un méta-discours ambiant qui mettrait de l'avant tous les risques encourus par les individus au quotidien et la norme connexe développée autour de l'évitement de ceux-ci. Elles avançaient que cet état de risque et d'incertitude pouvait trouver l'apaisement dans sa prévisibilité, éclairée par les experts posant les balises quant à ce qui était normal ou non, délétère ou non, dangereux ou non. Ce méta-discours du risque n'apparaît pas étranger à la société de droit dans laquelle nous vivons, ainsi qu'à la montée des sensibilités quant aux divers sujets que l'on peut ou non aborder. À ce dernier compte, les enseignants accompagnés par San Antonio (2020) redoutaient les réactions des parents face à certaines thématiques discutées en classe avec les élèves. Quelle tolérance y a-t-il donc à l'erreur tant de l'enfant que du praticien, aux risques encourus par les actions des uns comme des autres? Et quel espace cela laisse-t-il à une approche expérientielle?

---

<sup>82</sup> Aussi 7.4.2.3. Présence et maintien d'un ordre attendu et 9.2.2.1. Vécu des intervenants scolaires en ce qui a trait à la culture scolaire : quelques raisons derrière leurs postures.

## 10.7. Enjeux des motifs

Au tout début de cette recherche, alors que je prenais graduellement connaissance d'écrits dans le domaine, j'en suis venue à me questionner sur les motifs derrière les comportements relevés tant des élèves que des intervenants. J'ai trouvé ceux des premiers très peu documentés, et ceux des seconds liés principalement à leurs croyances plus générales. Or, pourquoi les acteurs adoptaient-ils les comportements et les pratiques qui étaient relevés? Cela n'était-il pas d'intérêt?

En ce qui concerne les élèves, du processus intériorisé déjà abordé, il me paraissait crucial de connaître les motifs de leurs gestes, l'idée qu'ils se faisaient des situations sur lesquelles ils agissaient. Comme on l'a vu dans le cas et comme d'autres le soulignent (voir Bélanger et Farmer, 2004), les enfants développent une *persona* d'élève sous le signe de la négociation de leur expérience au regard de leurs intérêts propres (Pollard, 1985), les amenant notamment à prendre des habitudes. La présence d'habitudes, voire d'un rôle, apparaît comme un truisme. Qui n'a pas d'habitude et qui n'incarne pas de rôles divers selon les situations? N'est-ce pas le propre de l'expert de laisser ses réflexes avisés le mener à travers sa pratique (voir Baartman et De Bruijn, 2010)? On pourrait dire en ce sens que les enfants sont devenus experts à être élèves, ce qui en soi ne pose pas un problème. Il convient en revanche de se demander à quoi ils deviennent experts au juste et quelles habitudes ils prennent. On est en droit, ou plutôt en devoir, de se questionner à savoir si ces habitudes sont en cohérence avec les finalités éducatives que l'école a pour eux. En l'occurrence, les comportements qu'ils adoptent en réponse aux efforts déployés pour développer leur compétence sociale sont-ils appuyés sur les valeurs de celle-ci, ou sont-ils accomplis partant d'autres motifs? Si l'on s'accorde pour dire que la performance seule ne suffit pas à témoigner de la compétence sociale, et que sa mobilisation nécessite les valeurs et la morale qui la sous-tendent (Cloutier et al., 2005; Elias et al., 2007), alors le comportement ne serait pas un indicateur suffisant de celle-ci (voir Mayer et Cobb, 2000; Perrenoud, 2011). Qui

plus est, sachant qu'un moyen de naviguer des élèves est de cerner et de répondre aux exigences des adultes, et sachant qu'un même comportement peut remplir diverses fonctions chez un même élève, que ces fonctions peuvent varier d'un élève à l'autre et que plusieurs comportements peuvent servir les mêmes fonctions (Massé et al., 2014), une vigilance semble s'imposer.

Certaines études évaluant les effets de programmes donnés ont ainsi décelé des baisses de comportements disruptifs, sans que n'y soient forcément associées des hausses de comportements prosociaux (Willifort et Sanger-Wolcott, 2015), ou une amélioration de la capacité des élèves à développer des relations sociales agréables, à se tourner vers le collectif et y trouver leur compte (Baudrit, 2010; 2011). Pour Stoiber (2011), de tels efforts ne peuvent être vus comme des réussites. Faire en sorte que les comportements antisociaux cessent peut être un début, mais non pas la preuve de l'atteinte des apprentissages visés. Certains auteurs argumentent en effet que bien que l'élève énonce un comportement lié théoriquement à la compétence sociale, il pourrait très bien n'être qu'à produire un comportement attendu de manière temporaire et dans un contexte précis, dans une forme d'adaptation aux exigences institutionnelles de l'école (voir Bartholdsson et al., 2014; Hoffman, 2009; Weare, 2010). Les travaux de Doyle soulèvent aussi un possible « non-engagement passif », c'est-à-dire que sans perturber l'ordre, voire s'y pliant, certains élèves ne s'engagent pas pour autant dans leurs apprentissages (dans Martineau et al., 1999, p. 475). Du cas, on peut penser à cette idée de s'excuser pour « se débarrasser ». Evans et ses collègues (2015) avaient en outre trouvé que les élèves ciblés impliqués dans le programme étudié sabotaient leur participation à celui-ci entre autres pour maintenir auprès de leurs pairs un statut de résistance aux activités scolaires et à l'école, réagissant d'autant plus à la marginalisation qu'ils sentaient que celles-ci leur faisaient vivre par leur étiquetage. Lindholm (2017) avait similairement trouvé que les élèves usaient du programme d'apprentissage socio-émotionnel investigué pour renforcer les dynamiques d'exclusion de certains pairs déjà présentes entre eux. Dans le cas, on a vu des élèves



cherchant à maintenir une distance à l'adulte, tout comme des élèves agissant pour maintenir leur statut de bon étudiant auprès de celui-ci. L'enseignante disait à ce compte :

Des enfants comme [une telle], parce que c'est une enfant docile, ça va pas se voir... qu'elle a pas transféré [la prise de décision réfléchie]. Mais ce qui me le fait dire, c'est qu'elle est à nouveau l'élève parfaite qui est dans la réponse de ce que le spécialiste est en train de lui demander... On le voit chez des enfants parce qu'ils niaient, donc ça c'est flagrant, mais chez d'autres, c'est plus sournois... ils dérangent pas du tout! (Ent4)

Pour les praticiens, cela ajoute un niveau de complexité, puisqu'il ne s'agirait pas que de faire adopter des comportements aux élèves, mais aussi de les faire adhérer aux principes et aux valeurs les sous-tendant, de les amener à y ancrer leurs actions. C'est aussi dire qu'on souhaiterait éventuellement que leurs agissements viennent de motivations intrinsèques et non extrinsèques. À ce compte, l'idée issue de l'initiative de guider la vie en classe par un cadre de valeurs plutôt que par un code de conduite ou des règles de classe formulés sous forme de comportements constitue une piste. Si la nuance peut paraître subtile, l'angle d'entrée dans ces comportements est bel et bien différent : l'apport des valeurs ne met plus la lumière autant sur l'action, que sur les raisons et les fondements de celle-ci. L'initiative étudiée propose également une manière de faire graduellement intégrer ce cadre de valeurs aux élèves, l'adulte s'en portant au départ garant et leur en partageant graduellement la responsabilité. Dans un monde où les repères moraux assurant la cohésion sociale ne sont plus aussi bien définis et supportés par les institutions, comme la religion jadis par exemple, n'est-il pas essentiel d'amener chacun à reconstruire à l'intérieur de lui-même un cadre moral porteur de cet objectif de cohésion sociale plus large?

Il paraît en outre pertinent pour les intervenants comme pour les chercheurs de tenter de connaître les motifs sous-tendant les actions des élèves, puisque cela peut faire en sorte d'apprécier de manière juste la compétence sociale en développement, et entre

autres de ne pas conclure à sa présence là où d'autres intérêts motiveraient des comportements en apparence prosociaux. Plus avant et plus important il semble, cela peut aussi aider à comprendre pourquoi les élèves adoptent un comportement ou un autre, et aiguiller les efforts conséquents pour les accompagner dans leur développement (voir Bettelheim, 1995).

Tout cela étant dit, une question tout à fait légitime mérite d'être soulevée. Dans une optique éducative, la manifestation d'actions prosociales, sans égard aux motifs impulsant celles-ci, peut-elle éventuellement apporter le développement visé? Autrement dit, le seul fait de faire peut-il amener l'apprentissage? L'appui valoriel et moral, l'intention juste, doivent-ils être là pour que se développe une prosocialité? Une élève (É9) exprimait par exemple qu'en se joignant aux autres, elle comprenait alors ce qu'elle était supposée faire. Les enfants apprendraient aussi par imitation (Cloutier et al., 2005) ainsi que de manière vicariante (Desette, 2001). La maturation de l'enfant ainsi que le temps n'opèrent-ils pas aussi sur les enfants, différant très souvent le moment où un enseignement est reçu, où un geste est posé, et le moment où les principes de ceux-ci s'incarnent entièrement dans l'individu (Baudrit, 2011)? Lévesque (2019) parle à ce compte de « notre époque qui condamne le temps perdu entre le stimulus et la réponse. » (p. 124) Dans une optique éducative, tous ces éléments sont à garder en tête, et à la fois, ils ne déchargent en rien les éducateurs de cette tentative d'amener les élèves à ancrer leurs actions dans les valeurs communes les sous-tendant plutôt que dans leurs seuls intérêts propres. Au contraire, sachant justement que ce qui est planté un jour risque de rejaillir, il paraît impératif de semer. Peut-être faudrait-il plutôt poser la question du risque encouru à ne pas aborder ces motifs des actions? Ceux-ci sont d'ailleurs au cœur de plusieurs modèles de développement de la compétence sociale (voir Collie, 2020), et c'est sans compter l'importance déjà

nommée de l'explicitation, de la métacognition et de la réflexion sur l'action dans le développement de compétences<sup>83</sup>.

Dans un autre ordre d'idées, il convient aussi de se questionner sur les motifs des actions des intervenants. Les vécus et les perspectives des acteurs sont beaucoup plus documentés que ceux des élèves dans le domaine, ce qui aide à comprendre ce qui impulse leurs pratiques, ce qui les aide à, ou les retient de les déployer. Si l'on se fie à ces recherches, à ce qui a été trouvé dans le cas étudié ainsi que dans les études sociologiques citées au chapitre conceptuel, on comprend que les enseignants, tout comme les élèves, ont leurs propres agendas. Prenons par exemple la relation maître-élève. Plusieurs programmes dans le domaine s'articulent autour de celle-ci et partent du postulat que de l'entretenir faciliterait par la suite le développement de la compétence sociale (voir Williford et Sanger-Wolcott, 2015). En y regardant de plus près, certaines initiatives donnent cependant l'impression que le but de l'enseignant est d'amasser un capital de sympathie auprès de l'élève qu'il pourra par la suite réinvestir pour se faire obéir, les stratégies utilisées visant ainsi l'obtention de comportements souhaités sans forcément qu'il n'y ait de développement de compétence sociale réellement abordé par l'éducateur (voir Hoffman, 2009). Savoir que les enseignants ont comme intérêts prioritaires l'image de soi, le contrôle du stress et la charge de travail, et qu'ils sentent une pression de bien tenir leur classe et de délivrer le programme curriculaire, peut aider à comprendre cette légère déviation dans la relation maître-élève. Toute cette exploration du vécu des enseignants, et par surcroît des motifs de leurs pratiques, apparaît ainsi pertinente pour savoir si les actions de ceux-ci sont mues par les visées éducatives ou par d'autres intérêts. Puisque comme le laisse entrevoir cet exemple sur la relation maître-élève ou d'autres issus du cas, il semble que l'intention donnée et perçue d'une pratique pourrait témoigner davantage de sa pertinence et de sa valeur que la pratique en soi considérée « objectivement ». Toujours plus important il

---

<sup>83</sup> Voir 10.3. Intériorité de la compétence sociale et place des processus.

m'apparaît, connaître l'intention derrière les pratiques permettrait aussi d'accompagner conséquemment les intervenants en vue de réconcilier leurs préoccupations et les objectifs de développement de compétence sociale, comme semblent l'avoir fait San Antonio (2020) dans sa recherche-action ou Arseneau (2004) *via* les récits de pratique de l'enseignante accompagnée.

Bien qu'aient été mis en lumière plusieurs intérêts que les élèves, comme les intervenants, tenteraient de protéger à travers leurs actions, le motif fondamental sous-tendant toutes les autres raisons qu'ils pourraient avoir d'agir, je le rappelle, serait celui d'exister. Parlant des systèmes complexes, que seraient entre autres les individus, Davies (2004) soulevait que lorsque ceux-ci se transforment, ils le font d'abord pour survivre et trouver un nouvel ordre, un nouvel équilibre, et ce sans égard *a priori* à l'atteinte d'une moralité ou d'un bien collectif. Les êtres veulent exister, physiquement bien sûr, mais également à travers le sentiment de leur propre valeur, qu'ils se définissent entre autres par leur positionnement parmi les autres. Comme avancé partant de l'analyse du cas, ils tenteraient donc de trouver incessamment un sens qui les fait se sentir en sécurité au sein des groupes dans lesquels ils évoluent. Il semble pertinent de réitérer cette idée pour deux raisons. D'abord, rapporter les comportements des enfants et des adultes à ce besoin de se sentir exister semble être une piste intéressante pour relativiser et nuancer leurs actions, mieux les comprendre et les aider. Ensuite, cela réaffirme non seulement l'importance, mais la nécessité de l'établissement d'un climat perçu comme sécuritaire tant pour les uns que pour les autres, comme nombre d'auteurs le défendent d'ailleurs et comme ce vers quoi paraît actuellement tendre le champ.

### **10.8. Arrimage des sens et communication**

De plusieurs éléments exposés jusqu'ici semble découler le complexe arrimage des sens entre les intentions des uns et la réception des autres. Celui-ci est d'ailleurs ressorti

du cas, justement intéressant pour mettre en lumière cette disparité possible des entendements d'une même chose. Par exemple, il a été dit plus haut comment la définition même que se donnent des acteurs de la compétence sociale visée pouvait être diverse (voir Forrester, 2020; Rowley, 2009). Même en présence d'une définition claire de celle-ci, de ses composantes, de ses indicateurs, les risques de compréhensions multiples demeurent. Il en est de même pour la perception des programmes, des pratiques et des interventions réalisées auprès des élèves. D'une part, les acteurs peuvent concevoir une même intervention différemment, comme on l'a vu de la discipline dans l'approche étudiée, certains la trouvant exigeante et d'autres, laxiste. D'autre part, les acteurs peuvent être en désaccord sur les moyens même d'intervenir; dans le cas par exemple, le fait de s'excuser ou de réparer son geste était préconisé par plusieurs dans l'école, alors que dans son initiative, l'enseignante ne l'exigeait pas d'emblée. Il faudrait donc déjà comprendre la même chose, et ensuite, s'entendre.

Les brouilleurs possibles entre les intentions, les perspectives et les actions des uns et la réception et l'adhésion des autres apparaissent ainsi multiples : singularité des acteurs et caractère idiosyncrasique, relativité des définitions conséquentes d'une situation, motifs variés impulsant réactions et actions. Cela vaut pour les élèves, les parents, les collègues au sein d'une équipe-école. Et c'est sans compter que cette mise en sens multiples se produit sur toile de fond culturelle – cultures intériorisées par chacun, culture propre à chaque école de même que microcultures développées en son sein. Dans le cas exploré, diverses tensions s'étant accumulées avec les années paraissaient ainsi avoir rompu certaines voies de communication entre des acteurs, dont l'enseignante.

Il n'est pas question de répéter des choses déjà discutées, mais plutôt d'éclairer comment cette hétérogénéité des perspectives appelle de nécessaires efforts d'arrimage des sens entre les acteurs, par exemple dans l'optique d'actions concertées au sein des milieux, ce qui est l'objectif de plusieurs initiatives à l'heure actuelle. D'études de cas

ressort ainsi l'importance d'un langage commun tant avec les élèves qu'entre les éducateurs (Theodore, 2018), qu'entre les directions, le personnel et les familles (Dillon, 2020). Dans le même ordre d'idées et comme dit déjà, plusieurs études soulignent les besoins exprimés de soutien et de préparation des intervenants, et recommandent davantage de formation initiale et continue, notamment sur les fondements théoriques du développement socio-émotionnel et les moyens pour accompagner les élèves (voir Elias, 2019; Hamilton et al., 2019). Un langage et des connaissances partagées, tout à fait, mais aussi et surtout, il me semble, l'assurance d'un entendement commun de ceux-ci. Ici, c'est toute la question de la communication qu'il apparaît bon de considérer, et dans cette communication, l'importance d'une réciprocité dans les échanges, notamment lorsqu'ils prennent la forme d'enseignement, de formation, de supervision, etc. On peut ainsi se demander ce qui devient le plus important entre la transmission d'informations des experts aux intervenants, et la prise en compte par les premiers des perspectives et des compréhensions des seconds, en vue de clarifier et d'arrimer les sens donnés par les uns et les autres à ce qui est discours. Il en est de même entre les écoles et les familles, les directions et le personnel, les praticiens et les enfants, etc. La rétroaction apparaît d'ailleurs comme un facteur important du développement de la compétence en question (CIRCM, 2003; Zeidner et al., 2009), mais est souvent associé à des formes de validation ou de renforcement de l'action, et non pas explicitement des compréhensions. C'est là le fameux questionnement de l'éducateur : « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils? » (Saint-Onge, 1993, dans MEQ, 2001b, p. 62), ou autrement dit, la mission impartie aux enseignants de lier la culture seconde proposée par l'école aux élèves à leurs cultures premières (*ibid.*).

Enfin, arrimer les sens entre ce que les chercheurs demandent et ce que les acteurs saisissent, et inversement entre ce que ces derniers expriment et ce que les premiers en comprennent est à garder en tête. Dans l'optique aussi de la construction d'une compréhension du phénomène dans un milieu donné auprès d'acteurs donnés et

entendu la multiplicité des perspectives, le point de vue d'un seul acteur peut rendre étroite l'appréciation d'un phénomène (Wigelsworth et al., 2010). Certains auteurs ont en outre noté que les enseignants ont parfois des jugements biaisés de leurs élèves, ou du moins, différents de ceux des chercheurs (Vadeboncoeur, 2005), ou encore qu'ils ne sont pas toujours au fait de ce qui se passe dans « le clan du peuple-enfant » (Berthier, 1996, p. 21) et même parfois dans leur classe (voir Vasquez-Bronfman et Martinez, 1996). La triangulation tant des sources que des instruments et des données est à considérer (voir Savoie-Zajc, 2011; Zeidner et al., 2009) afin de relever ce défi de relier les divers sens, mais aussi de relever les disparités existantes. Devenir conscient que ce que l'on fait et dit est rarement reçu tel qu'intentionné, m'apparaît comme une première porte ouverte sur un espace de dialogue avec l'autre.

### **10.9. Imbrication des univers**

Plusieurs points discutés jusqu'ici s'articulaient au sein d'éléments de contexte agissant comme toile de fond à la fois au développement de la compétence sociale chez les élèves, aux efforts des intervenants déployés en ce sens, et à la subjectivité même de ces acteurs. Ce dont il s'agit au fond, c'est cette socialisation déjà là, constamment en train de se faire, à la croisée de ces contextes et de cette subjectivité, et dont découlent des allants de soi, des rôles édifiés, des habitus sociaux. Le dernier point soulevé dans cette discussion est d'avoir en tête cette première socialisation tant lorsqu'on tente d'agir que lorsqu'on fait de la recherche sur cette autre socialisation « systématique et intentionnelle » qui nous occupe.

Bélangier et Farmer (2004) ont recensé trois sources d'influence convergeant dans le « métier d'élève », soit ce qu'accomplit l'acteur social qu'est l'enfant à l'école : la famille, la « carrière scolaire » et la vie parmi les pairs (p. 53). Il me semble que l'on pourrait également inscrire dans ce triangle socialisateur les éducateurs, pour qui leur histoire et leurs expériences en général, leur carrière éducative ainsi que leurs rapports

aux collègues affectent les attitudes, les postures et les représentations qu'ils adoptent dans l'exercice de leur métier.

Concernant ces derniers, les intrants de leurs expériences passées et de leur histoire personnelle de même que de leur carrière éducative sont investigués et pris en compte dans plusieurs études, notamment à travers divers éléments de leur théorie générale sur le développement socio-émotionnel, l'éducation reçue lorsqu'enfant et élève, leurs formations et leurs qualifications, leurs expériences professionnelles, leur travail auprès des élèves en matière de socialisation<sup>84</sup>. Cependant, les relations aux collègues s'avèrent occultées des travaux consultés, alors qu'on l'a vu dans le cas ainsi qu'au chapitre conceptuel, celles-ci peuvent avoir des influences symboliques, interactionnelles et même organisationnelles, sur les pratiques déployées par les praticiens. Les interactions sociales, comme celles entre les membres d'une école, s'ancrent d'ailleurs dans des relations de plus long terme dont la nature les influence (Nader-Grobois, 2011).

Il en est de même pour les élèves. La teneur des relations entretenues avec leurs pairs, plus encore que celles partagées avec les adultes, teinte leur expérience scolaire. Pour rappel, les élèves évoluent dans le « peuple-enfant » (Berthier, 1996) et y ont des statuts sociaux donnés et souvent différents. Il conviendrait que les praticiens y soient sensibles et en tiennent compte lorsqu'ils abordent le développement socio-émotionnel en classe, par exemple à travers des mises en situation, des jeux de rôles ou des échanges, afin, comme dit plus haut, de ne pas exacerber des dynamiques délétères déjà présentes au sein du groupe (Bartholdsson et al., 2014; Lindholm, 2017). Par ailleurs, il a été relevé dans le cas, ainsi qu'au chapitre conceptuel, comment la *persona* de l'élève, c'est-à-dire les rapports que celui-ci développe au fil de son cheminement à la chose scolaire (apprentissage et travaux, activités et tâches y étant liés) ainsi qu'aux

---

<sup>84</sup> Pour des références précises sur ces divers objets de recherche, se référer à 1.4.1.2. Sur les perspectives des intervenants quant au développement de la compétence sociale en milieu scolaire.



enseignants, entrerait en jeu dans ses actions posées notamment en classe. Enfin, le cas a aussi éclairé minimalement la place des intrants familiaux, comme d'autres recherches. Les enfants ont toutes les chances de transposer dans leur vécu social à l'école ce qui est connu et expérimenté au sein de la famille quant à la manière d'être et d'entrer en interaction (Bélanger et Farmer, 2004; Forrester, 2020). De surcroît, leur histoire antérieure et extra scolaire est susceptible de moduler certaines de leurs dispositions, peu abordées jusqu'ici d'ailleurs, constituant un bagage de ressources et de positionnements qu'ils ont déjà en eux lorsqu'exposés aux diverses initiatives visant le développement de leur compétence sociale ou impliquant la mobilisation de celle-ci à l'école (Gasparini, 2017).

Comme soulevé déjà, le point de vue des enfants ressort comme ayant été singulièrement peu documenté dans la recherche du domaine (voir Nielsen et al., 2019). Des trois influences ici traitées, celle des intrants familiaux serait la plus souvent prise en compte, la plupart du temps à travers l'effet modérateur de variables sociodémographiques sur les impacts observés d'un programme. Des dispositions déjà là sont souvent décelées *via* les données psychométriques recueillies en aval de l'application des interventions. Et beaucoup plus exceptionnellement, les uns comme les autres sont approchés d'une manière à pénétrer ces dernières variables et investiguer les particularités de l'éducation familiale d'un enfant donné, et les implications de celle-ci sur son vécu des initiatives en question. La prise en compte de l'agentivité des élèves en tant que récepteur d'enseignement et de consignes – leur rôle d'élève –, ainsi que leur inscription au sein de leurs groupes de pairs est apparue tout aussi marginale dans la documentation recensée.

Il pourrait enfin être noté, dans cette idée d'imbrication des multiples éléments du phénomène dans des cadres divers, que les écoles elles-mêmes existent dans des communautés de même que dans l'institution scolaire plus largement, et que celles-ci s'insèrent dans des sociétés. Certaines dynamiques symboliques relevées dans le cas

semblaient d'ailleurs découler d'une culture scolaire plus large infusant plusieurs systèmes éducatifs. Comme mentionné en problématique, quelques études récentes trouvées s'intéressent à cette inscription des initiatives en question dans ces cadres organisateurs plus larges (Davidson, 2020; Drake et Oglesby, 2020; Garaham, 2020), et le courant SEL paraît habité d'une sensibilité croissante aux questions d'iniquité et de stigmatisation de certaines catégories d'élèves dérivant de la mise en œuvre de ses programmes (Elias et al., 2019). La pertinence pour les praticiens d'être conscients et d'avoir une vue d'ensemble de ces dynamiques culturelles et sociales afin d'accompagner les enfants conséquemment est d'ailleurs mise de l'avant par certains penseurs de l'éducation (voir Noddings, 2006; Tardif, 2015).

Les initiatives en question ainsi que les acteurs concernés par celles-ci agissent donc au sein d'univers et de cadres sociaux et culturels déjà là. Les intervenants scolaires tentent donc d'accompagner les élèves, et ces élèves reçoivent donc ces efforts à l'intérieur de ces paramètres préexistants. Entendu ces multiples influences à l'œuvre, on peut se demander quelles possibilités s'offrent aux éducateurs pour développer la compétence sociale des élèves. Quelles dérives les guettent? Quelles impasses risquent-ils de rencontrer? Y a-t-il même la place nécessaire pour actualiser les visées poursuivies, ou des espaces sont-ils à ouvrir? Sur quelles assises peuvent-ils tabler, et quelles déconstructions doivent être opérées?

### **Une seconde complexité de la mise en œuvre d'initiatives en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves**

Cette discussion offre des pistes de réponses, mais surtout des éléments de réflexion concernant ces dernières questions. En outre, les interrogations soulevées tout au long de celle-ci ne s'appliquent pas à toutes les recherches consultées, ni non plus évidemment à toutes les pratiques appréhendées et autres entreprises étrangères au présent travail. Il n'était pas question dans cette discussion de relever des éléments qui

n'auraient été nulle part trouvés, mais plutôt de lier divers éléments entre eux afin d'amener une prise en compte de la complexité du phénomène susceptible de stimuler les réflexions tant des chercheurs que des intervenants scolaires sur leurs pratiques. Puisque c'est bien là que la complexité se trouve, dans les liens que j'ai pu faire, dans ceux que fera le lecteur. Biggiero (2001) soulignait qu'il n'existe au fond pas vraiment de complexité en soi et que celle-ci est plutôt tributaire du regard porté par l'observateur sur une chose : elle émerge de la fusion de celui qui voit et de ce qui est vu. Inachevable et indicible, j'ai par choix préféré ne pas l'exposer en un modèle, ne pas la ramener en une définition finale et entière, et laisser le lecteur, et moi-même, dans l'incomplétude et l'indécidabilité qui est sa nature propre, du moins telle que je la conçois. Tout de même, afin d'exposer une complexité trouvée, j'ai tenté de mettre un tant soit peu d'ordre dans l'entremêlement des éléments qui composent le phénomène étudié, en les liant de manière telle à donner les quelques pistes de réflexion présentées dans cette discussion. Les implications de l'idiosyncrasie des acteurs, de leur définition des situations et de leur prise d'action conséquentes partant de motifs donnés, de la transversalité, de l'intériorité et de la finalité communautaire de la compétence sociale visée, ainsi que de l'imbrication de tous ces éléments dans des contextes socioculturels plus larges, offrent ainsi au chercheur comme à l'éducateur, matière à penser sa tâche dans le domaine.

## EN GUISE DE CONCLUSION, UNE ULTIME RÉFLEXION

Au fur et à mesure que s'échafaudait ce travail, j'ai été prise d'un grand vertige. Je craignais de ne pas être capable de tout faire tenir ensemble, de mettre en lien tous les éléments que je faisais émerger, d'exposer cette complexité dont je faisais la thèse. J'ai eu l'impression de devoir endiguer dans mes seuls dix doigts un tas de sable fin, éventuellement une dune, et enfin tout le désert, et par-delà ce que je pouvais voir. Plus j'explorais le phénomène, et plus je reconnaissais l'immensité de la masse que j'échappais. Puis, j'ai réalisé que d'arriver à un modèle fini de reliance était antinomique du fait d'aborder un phénomène partant d'un paradigme de complexité, du moins tel que je le conçois. J'ai alors compris que ceux investis dans l'entreprise de la connaissance devaient faire confiance au lecteur et lui remettre le pouvoir, et je dirais même le devoir, de trouver aussi ses propres liens dans le complexe univers du phénomène qui l'intéresse. C'est bien en ce sens que l'indissociabilité du sujet et de l'objet se sont révélés à moi.

Faire de la « bonne » recherche – je préférerais dire faire de la recherche éthique, dans son sens large et juste – consisterait alors à donner à voir les morceaux d'un phénomène, et à suggérer, partant du point de vue où nous sommes parvenus, à un moment précis, les quelques mailles que nous avons découvertes tissées ensemble. C'est ce que j'ai tenté humblement, mais avec sérieux, de faire. En outre, la présente étude n'a été réalisée ni dans une perspective cherchant ce qui pouvait bien faire fonctionner ou échouer une initiative enseignante visant le développement de la compétence sociale d'élèves, et encore moins à évaluer celle explorée. Il était vraiment question de faire une recherche quasi-fondamentale s'appliquant à comprendre les tenants et aboutissants d'un phénomène, en fait de sa complexité. Ce phénomène étant large et

vastement abordé tant dans la recherche que dans la pratique, j'ai fini par me trouver plus généraliste que spécialiste. Si cette thèse était un médecin, elle serait celui de famille que l'on consulte non pas parce qu'il sait tout d'une chose, pour citer Pascal, mais plutôt parce qu'il sait quelque chose de tout (enfin, de plusieurs choses). Je ne saurais par exemple égaler le raffinement que peut avoir un théoricien de ladite compétence, mais je puis lever des drapeaux quant à la façon dont elle est appréhendée dans le champ, tant par les enfants eux-mêmes, que les intervenants et les chercheurs. Ainsi, je pourrais m'asseoir avec des acteurs qui déploient une telle initiative dans leur milieu, ou un chercheur qui souhaite en concevoir ou en évaluer une, et échanger avec eux d'une chose et d'une autre à prendre en compte. Je souhaite que cette thèse ait pu être une telle conversation pour le lecteur, et qu'il y aura vu davantage de pistes de réflexion que de recommandations quant à l'exercice de son métier.

En conclusion de cette aventure, j'aimerais apporter une dernière réflexion, dégager l'apprentissage qui a été le plus prenant pour moi dans cette recherche, et le partager. Celui-ci se présente en trois invitations qui n'en forment qu'une seule, soit chercher la complexité des choses – non pas la résoudre, mais relever le défi de celle-ci, pour reprendre les propos déjà cités de Zylberberg (2009) et Morin (2005). Cette réflexion se conclut sur un ultime questionnement quant au principe organisateur du phénomène qui nous occupe, ou plutôt de sa pratique et de son étude.

### **Embrasser, lier et creuser pour comprendre mieux**

D'abord, il me semble que le défi de la complexité s'affronte en tentant autant que faire se peut d'embrasser, de lier et de creuser ce à quoi l'on s'intéresse.

Par embrasser, j'entends cette idée d'aspirer à ouvrir le regard à tous les possibles éléments du paysage, à voir les innombrables étoiles sur la voute céleste du phénomène. Dans l'impossibilité de capter toutes les composantes de celui-ci, on les sait néanmoins multiples et on ne cesse de les chercher. Embrasser sauvegarde de la finitude et d'une

réduction qui croirait justement tout étreindre. Cela reviendrait à ne pas prendre en compte que le phénomène est constitué d'une infinité d'éléments et n'en sélectionner que quelques-uns en occultant tout ce qu'on a échappé, et par-delà, en occultant ce fait même qu'on ait échappé des éléments. Par exemple, dans le phénomène ici traité, embrasser implique d'essayer de voir toutes les choses qui sont simultanément présentes en un instant donné : les différentes étapes du processus de mobilisation de la compétence sociale qui arrivent pour ainsi dire un peu toutes en même temps, et les nombreuses ressources qui sont sollicitées d'un seul coup; ou encore dans l'initiative, les éléments de théorie qui se mêlent à la connaissance des élèves, à l'humeur du moment, à une manière d'être donnée, à une intention prévue, à une réflexion spontanée, à une réaction improvisée; ou tout simplement, la réflexion post-active qui se fond dans la planification préactive, un fondu brouillant de plus en plus les délimitations des trois temps lorsque se rétrécit la focale temporelle partant de laquelle on les considère. Embrasser, c'est donc reconnaître l'incommensurabilité des éléments en jeu dans le phénomène, et garder de ce fait le regard toujours ouvert, prêt à en saisir de nouveaux.

Relier, c'est former des constellations avec les étoiles que l'on voit, les lier entre elles et tenter de tisser des toiles. Bien que celles-ci demeurent des constructions, elles sont réalisées en toute connaissance de cause et proposent des possibles compréhensions de la complexité du phénomène. Relier sauvegarde de la simplicité, dans le sens de rendre (trop) simple quelque chose d'inextricablement entremêlé, de ramener à quelques relations limitées des interrelations complexes. Concernant le phénomène qui nous occupe, je pense aux multiples relations dialectiques qui en forme le tissu. Pour en nommer quelques-unes : les ressources de la compétence sociale qui sont à la fois sources et produits de sa mobilisation; les conditions mises en place dans la classe et cette mobilisation, les premières favorisant cette dernière et celle-ci soutenant les premières; la réciprocité entre l'individu et le groupe, l'un se développant parmi et grâce à l'autre, et de ce fait élevant en retour tout le groupe; la théorie générale d'un enseignant qui sous-tend toute sa pratique, et en découle également; les raisons des

positionnements des acteurs par rapport aux cadres en place, qui proviennent en partie de ces cadres en même temps qu'ils contribuent à les entretenir; ou autrement dit, le fait que les acteurs évoluent dans des contextes qui les contraignent et les influencent, mais sur lesquels ils ont une action formatrice et un pouvoir transformatoire. Relier, c'est tenter de tresser des étoffes : considérer comment les choses s'interrinfluent et comment ces interrelations se croisent pour créer une substance dense et complexe.

Creuser, c'est considérer que les éléments ne sont pas seulement unis entre eux en une toile d'interrelations, mais qu'ils sont aussi ancrés ailleurs, dans des terrains qui n'ont parfois même pas de lien direct avec les toiles en question, qui n'ont en fait de liens que dans l'histoire des acteurs concernés. Ce n'est plus seulement s'étendre en largeur, mais aussi pénétrer la profondeur des choses. Creuser sauvegarde de la superficialité, dans le sens de demeurer au seul visible et tangible, à l'évidence. Cela vaut tant dans l'étude que dans la pratique. Dans le phénomène qui nous occupe, ce sont tous les enjeux des motifs, de l'idiosyncrasie, des raisons sous les sens donnés et de leur relativité, bref, de la subjectivité des acteurs. Il s'agit alors de descendre dans les fondements des gestes, des paroles, des pratiques, des méthodes, des recherches : pourquoi les enfants, les enseignants, les chercheurs, les décideurs font ce qu'ils font? Creuser ces fondations permet d'éclairer l'enlignement de ceux-ci avec les idéaux, les objectifs, les valeurs et les intentions partagés, et aide aussi il me semble à aiguiller les efforts conséquemment. Approfondir c'est donc pénétrer le tissu et les mailles, entrer dans le cœur des corps célestes et de leur organisation.

Ces trois actions s'alimentent par ailleurs : si je réduis, je simplifie; si je reste en surface, je réduis... Ces trois voies permettent en somme de prendre le chemin qui mène à comprendre, dans le sens certes d'un entendement, mais aussi dans celui d'inclure, de contenir en soi, de se faire une idée en soi-même du phénomène. Cette compréhension est pour moi le moteur de l'avancement : je comprends, je regarde différemment, je vois autre chose, que je comprends à nouveau, qui me fait regarder autrement... J'ai

présenté cette voie de compréhension de la complexité comme une invitation, mais c'est en fait ce que j'ai découvert durant tout ce travail. Tout cela m'apparaît aujourd'hui comme des évidences, mais c'est là néanmoins l'apprentissage qui s'est fortement consolidé en moi à travers toute cette aventure.

### **Comprendre mieux, mais dans quel dessein?**

Il y a encore une autre chose qui est venue à moi en cours de recherche, une ultime réflexion que je souhaite apporter. Quand j'ai exploré ce que les auteurs avaient dit de la complexité, ceux-ci évoquaient tous un principe organisant les systèmes complexes, cherchant à mettre de l'ordre dans le chaos indéfectible les caractérisant. En étudiant le champ du phénomène des initiatives de développement de la compétence en milieu scolaire, la documentation consultée m'a amenée et ramenée beaucoup aux études liées au courant du SEL. J'y ai trouvé une prévalence de recherches évaluatives, conduites dans une logique d'évidence, c'est-à-dire ayant l'objectif de fonder la pratique sur des données probantes, une pratique qui apporterait les résultats escomptés sur les populations ciblées. L'évaluation est donc ressortie comme un principe organisateur fort du domaine.

Évaluer, c'est apprécier une chose, en analyser la valeur, en estimer la pertinence, la juger. Porter un jugement sur une idée ou une direction, soupeser une action, tenter d'en discerner l'essentiel de l'accessoire, l'utile du futile, sont tous là pour moi des entreprises recevables et même, possiblement porteuses de compréhension, d'action, de transformation. Elles sont en tous les cas des moyens d'organisation, des efforts pour trouver un équilibre, et dans cette recherche d'équilibre, des apprentissages surviennent (Davies, 2004). La question qu'il m'apparaît impératif de poser, c'est quel dessein ont ces apprentissages. Pourquoi les réalise-t-on? À quoi les emploie-t-on? Autrement dit, dans quel esprit aborde-t-on le développement de la compétence sociale en milieu scolaire? Le fait-on dans une optique développementale et éducative, ou



encore de performance? Pour mieux savoir où en sont les enfants afin de les accompagner, ou pour voir s'ils ont atteint les standards fixés? Évalue-t-on pour trouver des « bonnes » pratiques, « exemplaires » et « probantes », ou pour comprendre les multiples réalités et perspectives des intervenants et les accompagner dans leur travail?

Dans un récent écrit dans lequel il réfléchit sur les moyens d'amener un apprentissage socio-émotionnel à grande échelle, Elias (2019) évoque les changements à opérer dans les cultures des divers milieux. Or, lorsqu'il parle d'adapter la recherche, son discours demeure centré sur une approche de données probantes et de cycles d'évaluation, et lorsqu'il évoque les pratiques des milieux, il maintient l'idée de partir de ce qui a été éprouvé scientifiquement et d'évaluer comment ces programmes efficaces peuvent être adaptés à des milieux donnés. Je me questionne : le travail doit-il se faire sur les programmes? Ces programmes doivent-ils être développés par des experts? Doit-il même y avoir des programmes, ou plutôt justement des cultures? Loin de moi l'idée de remettre en question les intentions des acteurs du milieu, mais je ne peux passer sous silence le possible glissement qui peut survenir lorsque les moyens deviennent les finalités. Grand'Maison mettait déjà en garde, il y a près de 45 ans :

À trop vouloir opérationnaliser, instrumentaliser, mesurer et tester toutes les démarches, on aseptise et rétrécit la condition humaine que l'éducation cherche à rejoindre dans toutes ses dimensions et virtualités... L'utilitarisme instrumental, malgré son génie, a désappris les fins humaines, premières et dernières, de toute organisation sociale. Subtilement, la rationalité des moyens s'est substituée à l'intelligence des fins. (p. 27 et 31)

La dérive n'est donc pas nouvelle, et elle semble présente dans le domaine (voir Bartholdsson et al., 2014; Bartholsson, 2020; Hoffman, 2009; Noddings, 2006). Davies (2004) soulignait que lorsqu'un système complexe s'auto-organise, il le fait pour s'équilibrer et non pas forcément vers une finalité qui serait noble ou orientée vers un bien-être plus grand pour tous. Elle cite Lewin (1993) : « Progress has occurred (if we

may use that word), species may be better at what they once did, but none is any better off. » (p. 26-27)

N'y aurait-il pas moyen de s'affairer à justement rendre chacun mieux et meilleur, plutôt que de viser le perfectionnement des méthodes qu'ils emploient et des performances qu'ils accomplissent? Plusieurs auteurs, dont Elias tout juste cité, parlent de s'attarder à accompagner les intervenants dans le développement de leur propre compétence sociale (Nielsen et al., 2019), mais aussi de leur « esprit éducatif » (Noddings, 2006, p. 241), partant de là où ils sont et suivant leur rythme (Arseneau, 2004). Dans le même ordre d'idées, Ossorguine (2011) propose de voir l'idée de compétence en tant que support conceptuel aidant à déceler les situations permettant d'engager les individus dans leur développement et leur transformation dans et par l'action, et non pas comme une fin en soi. L'idée serait de construire les personnes et non les techniques, puisque ce sont bien les premières qui sont le plus susceptibles d'être contributives à l'élévation de tous. C'est au fond aussi se placer au niveau de l'intentionnalité et des fondements des paroles et des gestes des acteurs, de leur subjectivité, qui appert être la grande oubliée du domaine.

### **Mot de conclusion**

Enfin peut-être est-il question de reconsidérer ses propres perspectives ontologiques et épistémologiques. Pour moi, le paradigme de la complexité amène à vivre avec la contingence, l'inconnu et l'aléa, d'accepter ne pas tout savoir, ne pas tout attraper, et de ne pas tous penser et faire exactement les mêmes choses. Luhmann invitait déjà dans les années 60, dans ce monde complexe qu'il se représentait où « seuls quelques futurs possibles finissent par devenir des présents », à « développer une nouvelle forme de confiance dans le système...et une certaine indifférence quant au contrôle strict des résultats. » (paraphrasé dans Martuccelli, 1999, p. 180-181) Il mène aussi à travailler sur, avec et dans les antinomies (voir Corcuff, 2015), à chercher ce qui les lie, ne serait-

ce que leur seule opposition, qui fait par moment avancer tout de même. « Ce qui est contraire est utile et c'est de ce qui est en lutte que naît la plus belle harmonie; tout se fait par discorde », a dit Héraclite (dans Rivard, 2019, p. 62).

Garder tout l'être non pas fixé sur les actions des personnes ou mêmes les situations, mais tourné vers les idées, les visées, les intentions et les principes, et chercher à les faire advenir eux, plus que toute autre chose. Dans le phénomène qui nous occupe, ces visées sont celles de développer des enseignements et des apprentissages orientés vers le fait d'être et de grandir en soi, parmi les autres et avec les autres. Il faudrait donc bien faire attention à ce que l'intérêt porté à la compétence sociale en tant que concept pensé et réalité énoncée, de même qu'aux manières dont sont conçues et déployées les initiatives visant à la développer, ne supplantent ni ce réel développement de chaque enfant dans la durée, les processus et la singularité, ni l'accompagnement conséquent de ceux-ci dans ce cheminement, et ni celui des adultes dans cet accompagnement des enfants. Autrement dit, que le doigt qui souhaite indiquer la chose et ses méthodes n'efface pas la lune (et l'univers) de l'apprentissage et de l'enseignement socialisateurs.

## ANNEXES



# ANNEXE A : COMPOSANTES DU PFÉQ

## Tableau synthèse

## Programme de formation de l'école québécoise ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

### Domaines généraux de formation

#### Intentions éducatives

##### SANTÉ ET BIEN-ÊTRE

Amener l'élève à adopter une démarche réfléchie dans le développement de saines habitudes de vie sur le plan de la santé, du bien-être, de la sexualité et de la sécurité.

##### ORIENTATION ET ENTREPRENEURIAT

Offrir à l'élève des situations éducatives lui permettant d'entreprendre et de mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.

##### ENVIRONNEMENT ET CONSOMMATION

Amener l'élève à entretenir un rapport dynamique avec son milieu, tout en gardant une distance critique à l'égard de l'exploitation de l'environnement, du développement technologique et des biens de consommation.

##### MÉDIAS

Développer chez l'élève un sens critique et éthique à l'égard des médias et lui donner des occasions de produire des documents médiatiques en respectant les droits individuels et collectifs.

##### VIVRE-ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ

Permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité.

### Compétences transversales

#### COMPÉTENCES D'ORDRE INTELLECTUEL

Exploiter l'information.  
Résoudre des problèmes.  
Exercer son jugement critique.  
Mettre en œuvre sa pensée créatrice.

#### COMPÉTENCES D'ORDRE MÉTHODOLOGIQUE

Se donner des méthodes de travail efficaces.  
Exploiter les technologies de l'information et de la communication.

#### COMPÉTENCES D'ORDRE PERSONNEL ET SOCIAL

Structurer son identité.  
Coopérer.

#### COMPÉTENCE DE L'ORDRE DE LA COMMUNICATION

Communiquer de façon appropriée.

### Éducation préscolaire

#### Compétences de nature transversale

Agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur.  
Affirmer sa personnalité.  
Interagir de façon harmonieuse avec les autres.  
Communiquer en utilisant les ressources de la langue.  
Construire sa compréhension du monde.  
Mener à terme une activité ou un projet.

### Domaines d'apprentissage

#### Compétences disciplinaires

#### Domaine des langues

##### FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Lire des textes variés.  
Écrire des textes variés.  
Communiquer oralement.  
Apprécier des œuvres littéraires.

##### FRANÇAIS, LANGUE SECONDE (programme de base)

Interagir en français en se familiarisant avec le monde francophone.  
Produire des textes variés.

##### FRANÇAIS, LANGUE SECONDE (programme d'immersion)

Interagir en français en découvrant le monde francophone par les textes et les disciplines.  
Produire des textes variés.

##### INTÉGRATION LINGUISTIQUE SCOLAIRE ET SOCIALE

Communiquer oralement en français dans des situations variées.  
Lire des textes variés en français.  
Écrire des textes variés en français.  
S'adapter à la culture de son milieu.

##### ENGLISH LANGUAGE ARTS

To read and listen to literary, popular and information-based texts.  
To write self-expressive, narrative and information-based texts.  
To represent her/his literacy in different media.  
To use language to communicate and learn.

##### ANGLAIS, LANGUE SECONDE

1<sup>er</sup> cycle : Mobiliser sa compréhension de textes entendus.  
Communiquer oralement en anglais.  
2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles : Interagir oralement en anglais.  
Résoudre sa compréhension de textes lus et entendus.  
Écrire des textes.

#### Domaine de la mathématique, de la science et de la technologie

##### MATHÉMATIQUE

Résoudre une situation-problème mathématique.  
Raisonnement à l'aide de concepts et de processus mathématiques.  
Communiquer à l'aide du langage mathématique.

##### SCIENCE ET TECHNOLOGIE

1<sup>er</sup> cycle : Explorer le monde de la science et de la technologie.  
2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles : Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique.  
Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie.  
Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie.



#### Domaine de l'univers social

##### GÉOGRAPHIE, HISTOIRE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

1<sup>er</sup> cycle : Construire sa représentation de l'espace, du temps et de la société.  
2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles : Lire l'organisation d'une société sur son territoire.  
Interpréter le changement dans une société et sur son territoire.  
S'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire.

#### Domaine du développement de la personne

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ  
Agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.  
Interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques.  
Adopter un mode de vie sain et actif.  
ÉTHIQUE ET CULTURE RELIGIEUSE  
Réfléchir sur des questions éthiques.  
Manifester une compréhension du phénomène religieux.  
Pratiquer le dialogue.

#### Domaine des arts

##### ART DRAMATIQUE

Inventer des séquences dramatiques.  
Interpréter des séquences dramatiques.  
Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades.

##### DANSE

Inventer des danses.  
Interpréter des danses.  
Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

##### ARTS PLASTIQUES

Réaliser des créations plastiques personnelles.  
Réaliser des créations plastiques médiatiques.  
Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.

##### MUSIQUE

Inventer des pièces vocales ou instrumentales.  
Interpréter des pièces musicales.  
Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades.

## ANNEXE B : CHRONOLOGIE DE LA RECHERCHE

Sur le terrain	En-dehors du terrain	Dans la thèse
Rencontre du cas	Décision de l'explorer dans le cadre de la thèse	Élaboration graduelle d'une première problématique/ recherche de l'objet
<b>Intérêt pour l'accent porté à la socialisation des élèves dans l'initiative</b>		
Fréquentation du cas (collecte exploratoire)	Exploration des écrits scientifiques (détermination du champ de recherche dans lequel inscrire le cas)	Première problématique Orientations théoriques et méthodologiques
<b>Définition d'un 1<sup>er</sup> objet de recherche : l'expérience des élèves, de l'enseignante et d'autres acteurs d'une initiative mise en œuvre par une enseignante dans sa classe en vue de développer la compétence sociale de ses élèves</b>		
Terrain principal (échantillonnage théorique)	Début traitement/analyse des données	
Départ de l'enseignante et arrêt de la collecte Fréquentation du cas	Consultation des données amassées (suite de l'analyse et début d'interprétation) Consultation d'écrits théoriques et méthodologiques	Seconde problématique Environnement conceptuel Précision de la méthodologie
<b>Spécification de l'objet de recherche : complexité du phénomène des initiatives mises en œuvre en milieu scolaire en vue de développer la compétence sociale des élèves (étude exploratoire d'un cas)</b>		
Poursuite de la collecte (échantillonnage théorique)	Poursuite du traitement et de l'analyse des données	
Arrêt de la collecte	Poursuite du traitement et de l'analyse des données	Première version des résultats
Fréquentation du cas	Fin du traitement des données Poursuite de l'analyse Consultation d'écrits théoriques et empiriques	Définition du concept de complexité Seconde version des résultats Problématique finale
Soumission des résultats à l'enseignante pour « validation »	Dégagement de constats quant à la complexité	Version finale des résultats Discussion Version finale de la méthodologie
<b>Fin de la recherche</b>		

## ANNEXE C : COLLECTE ET CORPUS DE DONNÉES

<b>Terrain exploratoire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diaporama d'une rencontre de parents (Artef0);</li> <li>• Entretien formel avec l'enseignante (Ent1; Na0)</li> <li>• Entretien formel avec une collègue (C1)</li> </ul>
<b>Terrain principal (Jdeournal de bord – JdeB)</b>	<p><b><u>Semaine 1</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 journées d'observation (Ns1, 2; Live à 4; Na1; Artef11 à 31*)</li> </ul> <p>* Photos de l'aménagement de la classe et des rangements, du cadre de valeurs, de l'horaire de la classe et de la journée</p> <p><b><u>Semaine 2</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 journées d'observation (Ns3, 4; Artef32 à 34*)</li> <li>• Observation de la réunion de parents (Ns4.2; Live5; Artef35**)</li> <li>• Entretien formel avec l'enseignante (Ent2.1 à 2.3)</li> </ul> <p>*Photos de l'aménagement de la classe, de l'horaire de la journée ** Diaporama de la rencontre de parents</p> <p><b><u>Semaine 3</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 journées d'observation (Ns5, 6; Artef36 à 44*)</li> </ul> <p>*Photos d'affiches d'élèves, de l'aménagement de la classe, de l'horaire de la journée, du tableau des notions, de moments d'enseignement-apprentissage</p> <p><b><u>Semaine 4</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 journées d'observation (Ns7 à 9; Na2; Artef45*)</li> <li>• Entretiens formels avec des élèves (É1 à É7)</li> <li>• Entretiens formels avec des parents (P1, 2)</li> <li>• Entretien formel avec une collègue (C3; Na3, 4)</li> </ul> <p>*Photo d'un moment d'enseignement-apprentissage</p> <p><b><u>Semaine 5</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 journées d'observation (Ns10, 11; Live6; Na7 à 12; Artef46 à 49*)</li> <li>• Entretiens formels avec des élèves (É8 à É12)</li> <li>• Entretien informel avec l'enseignante (Ent3)</li> </ul> <p>*Photos des élèves lors d'un moment d'enseignement-apprentissage avec un spécialiste</p> <p><b><u>Semaine 6</u></b></p>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 journée d'observation (Ns12)</li> <li>• Entretiens formels avec des élèves (É13, 14)</li> </ul>
	<p><b><u>Semaine 7</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 journée d'observation (Ns13; Live7, 8; Artef50*)</li> </ul> <p>*Notes prises par l'enseignante d'une rencontre d'équipe</p>
	<p><b><u>Semaine 9</u></b> (semaine 8, pas d'observation)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 journées d'observation (Ns14 à 16*; Live9 à 11; Na14, 15; Artef51 à 57**)</li> <li>• Entretien formel avec l'enseignante (Ent4; Na13)</li> </ul> <p>*Ns16: programme couvert par l'enseignante ** Photos du cadre de valeurs, moments d'enseignement-apprentissage</p>
<b>Post-terrain (Jdebord)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diaporama d'une rencontre de parents (Artef58)</li> <li>• Entretiens formels avec des collègues (C2, C4; Na17)</li> <li>• Entretien formel avec un ancien parent (P3)</li> <li>• Entretien formel avec un ancien élève (É15; Na16)</li> </ul>

**Signification des codes :**

**Ent** : entretien avec l'enseignante

**C** : entretien avec un.e collègue

**É** : entretien avec un.e élève

**P** : entretien avec un parent

**Ns** : notes scriptes (et/ou électroniques) prises lors de l'observation participante (peuvent constituer des notes de toutes sortes)

**Live** : moments d'enseignement-apprentissage enregistrés en direct lors de l'observation participante

**Na** : notes audios enregistrées en cours ou après l'observation participante (peuvent constituer des notes de toutes sortes)

**Artef** : artefact

**JdeB** : journal de bord électronique ou papier incluant des notes analytiques, des notes méthodologiques ainsi que des notes personnelles

Les numéros accompagnant les codes ont été assignés aux données selon l'ordre dans lequel elles ont été amassées. Certaines données n'ont pas été incluses ou même prises en compte dans l'analyse et dans la présente thèse, elles n'apparaissent pas dans le tableau (par exemple, Artef1-10 ou Na3-6).

**ANNEXE D : EXEMPLES DE THÈMES ABORDÉS LORS DES ENTRETIENS  
AVEC LES DIVERS ACTEURS**




<b>Enseignante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétence sociale/socialisation en question;</li> <li>• Importance du développement socio-émotionnel en soi et dans l'apprentissage (responsabilité du système scolaire);</li> <li>• Rationnel/cheminement personnel/professionnel vers l'approche (inspirations/perceptions de l'enseignement/ l'apprentissage);</li> <li>• Orientations de l'approche (finalité, intention, direction);</li> <li>• Actualisation de l'approche (clarifications de termes émiques, exemplifications/ explications à partir de situations fictives/concrètes, rôle de chacun – enseignante, élève, autres adultes);</li> <li>• Analyse de situations et d'événements survenus;</li> <li>• Point sur le groupe (lecture actuelle des élèves/du groupe, cibles);</li> <li>• Contexte plus large (système éducatif, climat de l'école, perceptions des autres acteurs);</li> <li>• Impacts de l'approche (sur élèves, climat de classe, elle-même, autres adultes, programme scolaire couvert).</li> </ul>
<b>Collègues</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérience avec l'enseignante en tant que collègue (historique, nature de la relation, travail collégial);</li> <li>• Approche de l'enseignante (intentions relatives à la socialisation, compétence sociale en question, initiative et approche concrètes);</li> <li>• Vécu perçu des élèves/des classes de l'enseignante (différences perçues avec autres classes);</li> <li>• Fondements de l'éducation/théorie générale (besoins et postures des enfants; finalités, écueils et réussites du système scolaire; importance accordée à l'instruction/socialisation; rôle du développement socio-émotionnel dans l'apprentissage; rôles et postures des intervenants);</li> <li>• Contexte plus large (système éducatif, climat et fonctionnement de l'école, points de vue perçus des autres adultes).</li> </ul>
<b>Élèves</b>	<p><b>Lors du terrain</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vécu (déroulement, différences avec autres années);</li> <li>• Apprentissages réalisés (sur soi, l'école et l'apprentissage, les pairs, l'approche de l'enseignante, l'enseignante);</li> <li>• Éléments appréciés/difficiles dans la classe/l'approche.</li> </ul> <p>* Pour ceux pour qui ont déjà eu l'enseignante : souvenirs, différences avec cette année.</p>

	<p><b>Ancien élève</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur chronologie de l'année (événements marquants, etc.);</li> <li>• Vécu : début d'année (premières impressions) et à travers l'année (interventions en cours d'enseignement, conseils de classe, organisation générale, apprentissage sur soi et sur les pairs);</li> <li>• Autres clarifications (réactions des autres élèves, couverture du programme académique, cadre de valeurs).</li> </ul>
<b>Parents</b>	<p><b>Lors du terrain</b></p> <p>Vécu envisagé sous deux angles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En tant que parent d'un enfant qui vit une approche (réactions, changements, évolution perçus);</li> <li>• En tant que parent de la classe de l'enseignante (compréhension/appréciation de l'approche, différences/similarités avec autres années).</li> </ul> <p>* Pour les parents des élèves que l'enseignante avait eus précédemment : expérience antérieure, similarités/différences.</p> <p><b>Ancien parent</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retour sur chronologie de l'expérience avec enseignante;</li> <li>• Vécu : début d'année (attentes, premières impressions, rencontre de parents, vécu de l'enfant) et à travers l'année (compréhension, vécu, réaction, etc. du parent/de l'enfant à l'approche – exemples concrets);</li> <li>• Autres clarifications (intensité de l'approche, aspects de socialisation développés, couverture du programme académique, réactions des autres adultes, climat de classe et d'école).</li> </ul>

## **APPENDICES**

## APPENDICE A : COPIES DES CERTIFICATIONS ÉTHIQUES OBTENUES

Copie du certificat confirmant la première approbation éthique et copies des trois renouvellements de celle-ci (voir les dates d'émission les distinguant).

	2511
<b>CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS</b>	
En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :	
<b>Titre :</b>	L'expérience d'un enseignant et ses élèves d'une initiative mise en oeuvre en classe par l'enseignant et visant le développement de la compétence sociale des élèves : une ethnographie
<b>Chercheur(s) :</b>	Caroline Jeanson Département des sciences de l'éducation
<b>Organisme(s) :</b>	CRSH
<b>N° DU CERTIFICAT :</b>	CER-█-235-07.14
<b>PÉRIODE DE VALIDITÉ :</b>	Du 08 juin █ au 08 juin █
<b>En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;</li><li>- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;</li><li>- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;</li><li>- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.</li></ul>	
 Bruce Maxwell Président du comité	 Fanny Longpré Secrétaire du comité
<i>Décanat de la recherche et de la création</i> Date d'émission : 08 juin █	



### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** La complexité de promouvoir la socialisation des enfants à l'école : étude de cas exploratoire d'une initiative mise en œuvre par une enseignante dans sa classe et visant à développer la compétence sociale de ses élèves

**Chercheur(s) :** Caroline Jeanson  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** CRSH

**N° DU CERTIFICAT :** CER- [REDACTED]-250-07.14

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 12 novembre [REDACTED] au 12 novembre [REDACTED]

#### En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell  
Président du comité

Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 12 novembre [REDACTED]



2903

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS**

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** La complexité de promouvoir la socialisation des enfants à l'école : étude de cas exploratoire d'une initiative mise en oeuvre par une enseignante dans sa classe et visant à développer la compétence sociale de ses élèves

**Chercheur(s) :** Caroline Jeanson  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** CRSH

**N° DU CERTIFICAT :** CER-█-250-07.14

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 12 novembre █ au 12 novembre █

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell  
Président du comité

Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

*Décanat de la recherche et de la création*

**Date d'émission :** 30 octobre █



2903

### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

**Titre :** La complexité de promouvoir la socialisation des enfants à l'école : étude de cas exploratoire d'une initiative mise en oeuvre par une enseignante dans sa classe et visant à développer la compétence sociale de ses élèves

**Chercheur(s) :** Caroline Jeanson  
Département des sciences de l'éducation

**Organisme(s) :** CRSH

**N° DU CERTIFICAT :** CER- [REDACTED]-250-07.14

**PÉRIODE DE VALIDITÉ :** Du 12 novembre [REDACTED] au 12 novembre [REDACTED]

**En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :**

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc  
Président du comité

Fanny Longpré  
Secrétaire du comité

*Décanat de la recherche et de la création*

Date d'émission : 27 octobre [REDACTED]



## APPENDICE B : GABARIT DE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



### FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche :**

**Chercheure responsable du projet de recherche :**

**Sous les directions de :**

**Source de financement :**

#### **Préambule**

- Objectif principal de la recherche
- Objet particulier auquel je m'intéresse (en lien avec le participant visé)
- Participation souhaitée
  
- Pertinence de la recherche
- Apport de la participation demandée selon le participant
  
- Invitation à prendre connaissance des documents
- Présentation succincte du contenu de ceux-ci
- Invitation à questionner au besoin en vue d'une décision éclairée

#### **Objectifs du projet de recherche**

- Objectifs principal et spécifiques de la recherche

#### **Nature et durée de votre participation**

- Nature de la participation <sup>85</sup> à cocher selon les participants (entretien, enregistrement audio, photographie, artefacts)

---

<sup>85</sup> Lors du terrain principal, l'implication de ma présence en classe lors des activités quotidiennes étaient détaillée, et un aperçu du calendrier de la recherche était joint à la lettre d'information. Était également précisé que l'enfant ne serait jamais obligé de participer d'une quelconque façon.

- Disponibilité pour relance au besoin

### **Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation**

- Avantages selon les participants (contribution à la recherche, mise en perspective de son propre vécu et de son expérience avec l'initiative en question, faire valoir sa voix,
- Inconvénients selon les participants (temps, déplacement, sentiments désagréables ou remises en question possibles, impact de ma présence en classe
- Posture d'ouverture de la chercheuse et invitation à communiquer les inconforts le cas échéant
- Ressources en cas de besoin.

### **Compensation ou incitatif**

- Aucune compensation monétaire;
- Breuvages et bouchées offerts lors des entretiens réalisés en-dehors de l'école

### **Confidentialité**

- Moyens pris pour assurer la confidentialité
- Conservation et protection des données recueillies
- Modalités de destruction des données
- Utilisation prévue des données

### **Participation volontaire**

- Participation sur base volontaire
- Liberté de participer, de refuser ou de se retirer partiellement ou entièrement sans questionnement ni préjudice
- Liberté de modifier un consentement
- Implications si refus ou retrait
- Droit de la chercheuse de retirer un participant avec explications

### **Responsable de la recherche**

Pour tous renseignements ou questions sur la recherche : nom de la chercheuse, adresse électronique et coordonnées téléphoniques

### **Surveillance des aspects éthiques de la recherche**

Approbation du comité éthique, université, numéro de certificat, date d'émission/de renouvellement.

Pour question ou plainte sur l'éthique de la recherche : personne responsable de l'éthique, université, coordonnées téléphoniques, adresse électronique.

## CONSENTEMENT

### Engagement de la chercheure

Moi, Caroline Jeanson, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Titre*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. La chercheure responsable de ce projet a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Type de consentement à être coché

...

...

### J'accepte librement de participer à ce projet de recherche

Participant(e)	Chercheure
Nom :	Nom :
Signature :	Signature :
Date :	Date :

### Résultats de la recherche

Résumé envoyé, date prévue du résumé, intérêt à le recevoir, si oui :

Adresse :

## RÉFÉRENCES



- Abbet, J.-P. (2014). *L'interactivité des compétences sociales dans l'éducation et la formation : raisons théoriques et implications empiriques*. Projet d'article – Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques. [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Autres\\_publications/interactivite\\_compences\\_sociales\\_ursp\\_2014.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Autres_publications/interactivite_compences_sociales_ursp_2014.pdf)
- Abbet, J.-P. (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur interactivité dans la formation et quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques? *Éducation et socialisation* [en ligne], 41, 17 pages. <https://doi.org/10.4000/edso.1709>
- Arseneau, S. (2004). *Le développement des compétences sociales des élèves : récits de pratiques d'une enseignante du primaire dans une perspective de développement professionnel* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/692/1/18186338.pdf>
- Bartholdsson, Å. (2020). "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood settings. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1725373>
- Bartholdsson, Å., Gustafsson-Lundberg, J. et Hultin, E. (2014). Cultivating the socially competent body: bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, 55(2), 201-212. <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2014.889733>
- Baartman, L.K.J. et De Bruijn, E. (2010). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>
- Baudrit, A. (2010). L'éveil du sens des autres à l'école : quelles compétences à développer chez les élèves? *Revista Romana de Sociologie*, 21(1/2), 3-12.
- Baudrit, A. (2011). Le développement des compétences émotionnelles à l'école : une façon de favoriser les relations d'aide entre les élèves? *Revista Romana de Sociologie*, 22(1/2), 1-12.
- Beane, J.A. (1985). The Continuing Controversy Over Affective Education. *Educational Leadership*, 46, 26-31.
- Beatty, L. et Campbell-Evans, G. (2020). School leaders and a culture of support: Fostering student social emotional development. *Issues in Educational Research*, 30(2), 435-451. <http://www.iier.org.au/iier30/beatty.pdf>
- Beaumont, C. (2003). *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement* [thèse de doctorat, Université

- Laval]. CorpusUL.  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/17800/1/20904.pdf>
- Beaumont, C. (2011). La prévention de la violence dans les écoles québécoises : des pratiques d'hier à aujourd'hui. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(53), 101-113.
- Beaumont, C. (2019, 29 octobre). Enseigner les compétences sociales et émotionnelles. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2019-10-29/enseigner-des-competences-sociales-et-emotionnelles>
- Becker, H.S. (2005). Inventer chemin faisant : comment j'ai écrit *Les mondes de l'art*. Dans D. Mercure (dir.), *L'analyse de social : les modes d'explication* (pp. 57-74). Les Presses de l'Université Laval.
- Bélanger, J., Bowen, F. et Rondeau, N. (1999). Évaluation d'un programme visant le développement de la compétence sociale à la maternelle. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 18(1), 77-104. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1999-0005>
- Bélanger N., et Farmer, D. (2004). L'exercice du métier d'élève, processus de socialisation et sociologie de l'enfance. *McGill Journal of Education*, 39(1), 45-68. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8728>
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école*. Éloge critique. Anthropos.
- Bettelheim, B. (1995). *Parents et enfants* [Recueil de cinq ouvrages]. Robert Laffont.
- Bierman, K.L. et Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. Dans J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 135-150). The Guilford Press.
- Biggiero, L. (2001). Sources of complexity in human systems. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 5(1), 3-19.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009515211632>
- Biller, K. (réalisateur). (2017). *Einstein, la vie d'un génie* [série télévisée, épisode 10]. EUE/Sokolow, Fox 21 Television Studios, Imagine Television, OddLot Entertainment.
- Binfet, J.-T. et Passmore, H.-A. (2019). The who, what, and where of school kindness: Exploring students' perspectives. *Canadian Journal of Psychology*, 34(1), 22-37. <https://doi.org/10.1177/0829573517732202>
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2017). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.

- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H. et Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1049), 1-23.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Blumer, H. (1976). The methodological position of symbolic interactionism. Dans M. Hammersley et P. Woods (dir.), *The process of schooling: A sociological reader* (p. 12-18). Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Boucher, P. (2009). *L'intimidation chez les enfants de 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycle du primaire : les effets de deux dispositifs sur les comportements d'intimidation et les habiletés sociales des élèves* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Semaphore.  
[http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/249/1/Patricia\\_Boucher\\_novembre2009.pdf](http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/249/1/Patricia_Boucher_novembre2009.pdf)
- Boumard, P. (2011). *Des ethnologues à l'école*. Téraèdre.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Presses de l'Université du Québec.
- Bowen, G.A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 12-23.  
<https://doi.org/10.1177/160940690600500304>
- Brackett, M.A., Elbertson, N.A. et Rivers, S.E. (2015). Applying theory to the development of approaches to SEL. Dans J.A. Durlak, J.A., C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 20-32). The Guilford Press.
- Brackett, M.A., Reyes, M.R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A. et Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236.  
<https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Brière, F.N. (2017). La recherche d'effectivité : nature, méthodes et rôle dans la validation des interventions fondées sur les preuves. *Revue de psychoéducation*, 46(1), 117-143. <https://doi.org/10.7202/1039684ar>
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. et Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Buchanan, R., Gueldner, B., Tran, O.K. et Merrel, K.W. (2009). Social and emotional learning in classrooms: A survey of teachers' knowledge, perceptions, and practices. *Journal of Applied Schools Psychology*, 25(2), 187-203.  
<https://doi.org/10.1080/15377900802487078>



- Capuano, F., Poulin, F., Vitaro, F. et Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de psychoéducation*, 39(1), 1-26.
- Cefaï, D. (dir.) (2010). *L'engagement ethnographique*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Centre international de résolution de conflits et de médiation (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*.  
<http://www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf>
- Chin, S. et Bull, R. (2018). Facilitating social emotional learning in kindergarten classrooms: Situational factors and teachers' strategies. *International Journal of Early Childhood*, 50, 335-352. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0225-9>
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2005). *Psychologie de l'enfant* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237, 285.  
<https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Collaborative for academic, social and emotional learning (2020a). *SEL is... à*  
<https://casel.org/what-is-sel/>
- Collaborative for academic, social and emotional learning (2020b). *SEL: What are the core competencies areas and where are they promoted?*  
<https://casel.org/sel-framework/>
- Collie, R.J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 76-87. <https://doi.org/10.1177/0165025419851864>
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Corbin, J. et Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3<sup>e</sup> éd.). Sage Publications Inc.
- Corcoran, R.P., Cheung, A.C., Kim, E., Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Corcuff, P. (2015). Enjeux de la pensée critique aujourd'hui à travers Bourdieu, Rancière et Boltanski. Dans A. Robichaud, M. Tardif et A. M. Perlaza (dir.),

- Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, (p. 193-215). Les Presses de l'Université Laval.
- Corrigan, M.W., Higgins-D'Alessandro, A. et Brown, P.M. (2013). The case for adding prosocial education to current education policy: Preparing students for the tests of life, not just a life of tests. *KEDI Journal of Educational Policy*, (Special Issue), 37-50.
- Côté, P. (2018). *Démarche de soutien pour l'élaboration d'un code de vie éducatif*. Services des ressources éducatives.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Climat-scolaire-thematique2018-Demarche-soutien-elaboration-code-vie-CSMB-aout2018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Climat-scolaire-thematique2018-Demarche-soutien-elaboration-code-vie-CSMB-aout2018.pdf)
- Craig, C.J. (2010). Teachers as curriculum makers. Dans C. Kridel (dir.), *Encyclopedia of curriculum studies* (p. 867-869). Sage Publications.
- Davidson, E. (2020). Potentials of care: The uncertain politics of social and emotional ability and difference in American childhood. *Children and Society*, 34, 245-260. <https://doi.org/10.1111/chso.12403>
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. Routledge.
- DeCosta, D.B. (2020). *Black principal perspectives on social-emotional learning and culturally responsive leadership in urban schools: The role of beliefs, values, and leadership practices* [thèse de doctorat, Columbia University]. Academic Commons. <https://doi.org/10.7916/d8-qv6y-6846>
- Delamont, S. (1983). *Interaction in the classroom* (2<sup>e</sup> éd.). Methuen & Co.
- Delas, J.-P. et Milly, B. (2005). *Histoire des pensées sociologiques* (2<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Demers, S. (2011). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et d'éducation à la citoyenneté : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/5079/1/D2349.pdf>
- Demers, S. (2016). *L'étude de cas, DME-9005*. Présentation PowerPoint inédite à l'Université du Québec à Montréal.
- Denham, S. A. (2015). Assessment of SEL in educational contexts. Dans J.A. Durlak, J.A., C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 285-300). The Guilford Press.
- Desbiens, J.-F., Habak, A., et Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires

- québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et socialisation*, 54, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.8390>
- Desette, P. (2001). *Qu'est-ce que l'apprentissage vicariant?* La pédagogie de maîtrise à effet vicariant. <http://desette.free.fr/pmev2.htm>
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*.  
<https://archive.org/details/ExperienceAndEducation-JohnDewey>
- Diemer, A. (2013). L'éducation systémique, une réponse aux défis posés par le développement durable. *Éducation relative à l'environnement*, 11, 247-264. <https://doi.org/10.4000/ere.805>
- Dillon, C.M. (2020). *Small place, big outcomes: An ethnographic case study on social emotional learning skills and development, organizational culture, and place-making in small, rural schools in southern New Jersey* [these de doctorat, Rowan University]. Rowan Digital Works. <https://rdw.rowan.edu/etd/2780>
- Dracinschi, M.C. (2012a). Qualitative aspects of the instructive-educational process: Specific for social and emotional learning programs. *Journal Plus Education*, 8(1), 125-145. <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/924/984>
- Drake, R. et Oglesby, A. (2020). Humanity is not a thing: Disrupting white supremacy in K-12 social and emotional learning. *Journal of Critical Thought and Praxis*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.31274/jctp.11549>
- Dubreucq, E. (2017). Socialisation. *Le télémaque*, 2(52), 15-26. <https://doi.org/10.3917/tele.052.0015>
- Dufour, S., Fortin, D. et Hamel, J. (1991). *L'enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives*. Les Éditions Saint-Martin.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/hamel\\_jacques/enquete\\_de\\_terrain\\_soc/enquete\\_sur\\_le\\_terrain.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/hamel_jacques/enquete_de_terrain_soc/enquete_sur_le_terrain.pdf)
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. et Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Éditeur officiel du Québec. (2021, 1<sup>er</sup> avril). *Loi sur l'instruction publique*. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/I-13.3.pdf>

- Eklund, K. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review*, 47(3), 316-326. <https://doi.org/10.17105/spr-2017.0116.v47-3>
- Elias, M.J. (2019). What if the doors of every schoolhouse to social-emotional learning tomorrow: Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
- Elias, M.J. et Clabby, J.F. (1992). *Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program*. Jossey-Bass.
- Elias, M.J., Leverett, L., Cole-Duffel, J., Humphrey, N. Stepney, C. et Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth developmental approaches. Dans J.A. Durlak, J.A., C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 33-49). The Guilford Press.
- Elias, M.J., Parker, S.J., Kash, V.M. et Dunkeblau, E. (2007). Social-emotional learning and character and moral education in children: Synergy or fundamental divergence in our schools? *Journal of Research in Character Education*, 5(2), 167-181.
- Erickson, L. et Pinnegar, S. (2010). Experienced curriculum. Dans C. Kridel (dir.), *Encyclopedia of curriculum studies* (p. 361-362). Publications.
- Evans, R., Scourfield, J. et Murphy, S. (2015). The unintended consequences of targeting: Young people's lived experiences of social and emotional learning interventions. *British Educational Research Journal*, 41(3), 381-397. <https://doi.org/10.1002/berj.3155>
- Forrester, P.M. (2020). *Teachers' perspectives and understanding of social emotional learning in an early elementary suburban public school* (publication n° 27829498) [thèse de doctorat, Northeastern University]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherches* (2<sup>e</sup> éd.). Chenelière-Éducation.
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques, *¿Interrogations?* 11(décembre) [en ligne], 1-6. <http://www.revue-interrogations.org/Les-approches-comprehensives-et>
- Graham, J. (2020). *Social and emotional learning and school climate: Mutually reinforcing constructs* (publication n° 27829414) [thèse de doctorat, Towson University]. ProQuest Dissertations and Thesis.

- Garman, N. (2010). Curriculum studies in relation to the field of instruction. Dans C. Kridel (dir.), *Encyclopedia of curriculum studies* (p. 260-261). Sage Publications.
- Gasparini, R. (2017). Les élèves de maternelle face à l'autorité scolaire. Dans P. Haerberli, M. Pagoni et O. Maulini (dir.), *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité?* (p. 39-54). L'Harmattan.
- Gaudet, J. et Breton, A. (2009). *Recension des programmes d'intervention en milieu scolaire qui favorise le mieux-vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?* Institut Pacifique/Conseil canadien sur l'apprentissage. [http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/Rapport\\_CCA\\_FR.pdf](http://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/Rapport_CCA_FR.pdf)
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ, 121*. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/121-janvier-2018.pdf>
- Gaymard, S. et Andrés, S. (2009). Représentations, modèles normatifs et compétences sociales : une étude exploratoire dans un lycée sensible en Espagne. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2(22), 43-69. <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2009-2-page-43.htm>
- Gerics, J. (2019). *A qualitative study on urban middle school teachers' perspective of social and emotional learning as formed through personal and occupational experience* [thèse de doctorat, Liberty University]. Digital Commons. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2252/>
- Gillespie, P.A. (2008). *Examining the perceptions of American educators on meeting the social and emotional needs of students* [thèse de doctorat, Ball State University]. Cardinal Scholar. <https://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/193457>
- Glaser, B. et Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. <https://doi.org/10.7202/502011ar>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Tableau synthèse : Programme de formation de l'école québécois. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeu nes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-presco-primaire-2018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeu nes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-presco-primaire-2018.pdf)

- Grand'Maison, J. (1976). *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation*. Les Éditions internationales Alain Stanké Ltée.  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/grandmaison\\_jacques/pour\\_une\\_pedagogie\\_sociale/pour\\_une\\_pedagogie\\_sociale.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/grandmaison_jacques/pour_une_pedagogie_sociale/pour_une_pedagogie_sociale.pdf)
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* [thèse de doctorat, UQTR-UQAM]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1939/1/D1481.pdf>
- Guillemette, F. (2016). Introduction : la pratique réflexive, tout le monde en parle, mais... *Approches inductives*, 3(1), 1-6. <https://doi.org/10.7202/1035192ar>
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2016). Notes d'un atelier sur la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), UQTR.
- Haeberli, P., Pagoni, M. et Maulini, O. (2017). *La participation des élèves : effet de mode ou nécessité?* L'Harmattan.
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme: Promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), 313-330. <https://doi.org/10.1080/03054980902934597>
- Hallée, Y. (2013). L'abduction et l'enquête sociale comme procédé méthodologique pragmatiste. *Revue multidisciplinaire sur l'emploi, le syndicalisme et le travail*, 8(1), 51-82. <https://doi.org/10.7202/1026742ar>
- Hamilton, L.S., Doss, C.J et Steiner, E.D. (2019). *Teacher and principal perspectives on social and emotional learning in America's schools: Findings from the American Educator Panels*. Rand Corporation.  
[https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2991.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2991.html)
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Routledge.
- Hammersley, M. et Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in practice* (1<sup>ère</sup> éd.). Tavistock Publications Ltd.
- Hammersley, M. et Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Haney, K.G. (2013). *An observational case study of one third grade teacher's taught social and emotional skills curriculum* [thèse de doctorat, University of Oklahoma]. ShareOK.  
[https://shareok.org/bitstream/handle/11244/319179/GiaudroneHaney\\_ou\\_0169D\\_11058.pdf](https://shareok.org/bitstream/handle/11244/319179/GiaudroneHaney_ou_0169D_11058.pdf)
- Haymovitz, E., Houseal-Allport, P., Lee R.S. et Svistova, J. (2018). Exploring the perceived benefits and limitations of a school-based social-emotional learning

- program: A concept map evaluation. *Children and Schools*, 40(1), 45-54.  
<https://doi.org/10.1093/cs/cdx029>
- Henderson, T. (1972). A review of the literature on affective education. *Contemporary Education*, 44(2), 92-99.  
<https://search.proquest.com/openview/7dc032bc358bf92e4ac9a908b945ef0f/>
- Heo, K.H., Cheatham, G.A., Hemmeter, M.L., Noh, J. (2014). Korean early childhood educator's perceptions of importance and implementation of strategies to address young children's social-emotional competence. *Journal of early intervention*, 36(1), 49-66.  
<https://doi.org/10.1177/1053815114557280>
- Hickman, L.A. et Alexander, T.M. (dir.). (1998). *Dewey, the essential. Volume 1: Pragmatism, education, democracy*. Indiana University Press.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Humphrey, N., Lendrum, A., Wigelsworth, M. et Kalambouka, A. (2009). Implementation of primary Social and Emotional Aspects of Learning small group works: A qualitative study. *Pastoral Care in Education*, 27(3), 219-239.  
<https://doi.org/10.1080/02643940903136808>
- Initiare. (s.d.). Dans *Dicolatin – dictionnaire latin en français en ligne*.  
<http://www.dicolatin.com/XY/LAK/0/INITIARE/index.htm>
- Initiative. (s.d.). Dans *Centre de recherches inter-langues sur la signification en contexte – dictionnaire électronique des synonymes*.  
<http://crisco.unicaen.fr/des/synonymes/initiative>
- Initiative. (s.d.). Dans *Ortolang – Centre national de ressources textuelles et lexicales*. <http://www.cnrtl.fr/definition/initiative>
- Initiative. (s.d.). Dans *Le grand dictionnaire terminologique en ligne*.  
<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/Resultat.aspx>
- Initiative. (s.d.). Dans *Le Petit Robert de la langue française en ligne*.  
<https://pr.bvdep.com/>
- Jackson. P.W. (1968/1990). *Life in classrooms. Reissued with a new introduction*. Teachers College Press.
- Jagers, R.J., Harris, A. et Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. Dans J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 167-180). The Guilford Press.

- Joannert, P., Barrette, J., Boufrahi, S. et Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 667-696. <https://doi.org/10.7202/012087ar>
- Johnson, D.W. et Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Joly, J., Tourigny, M. et Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 101-110. <https://doi.org/10.7202/1017533ar>
- Jones, S.M. et Bouffard, S.M. (2012). Social and emotional learning in schools: from programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, V. (1935). Character Education. *Review of Educational Research*, (5)1, 31-36. <https://doi.org/10.3102/00346543005001031>
- Joronen, K., Håkämies, A. et Åstedt-Kurki, P. (2011). Children's experiences of a drama program in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), 671-678. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2011.00877.x>
- Kahn, S. et Rey, B. (2016). La notion de compétence : une approche épistémologique. *Éducation et francophonie*, 44(2), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Kant, E. (1991). *Vers la paix perpétuelle. Que signifie s'orienter dans la pensée? Qu'est-ce que les lumières?* (traduit par J.-F. Poirier et F. Proust). GF Flammarion.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 229-252). Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Katz, J. (2010). Du comment au pourquoi. Description lumineuse et inférence causale en ethnographie (traduit par D. Cefaï). Dans D. Cefaï (dir.), *L'engagement ethnographique* (pp. 43-105). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Kayama, M. et Haight, W. (2012). Cultural sensitivity in the delivery of disability services to children: A case study of Japanese education et socialization. *Children and Youth Services Review*, 34, 266-275. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.10.023>



- Kennedy, C., Kools, S. et Krueger, R. (2001). Methodological considerations in children's focus groups. *Nursing Research*, 50(3), 184-187.  
<https://doi.org/10.1097/00006199-200105000-00010>
- Kishchuk, N. A., Leduc, L. et Légaré, J. (2003). *Habilités sociales des enfants de 5 à 12 ans : rapport de recherche : appréciation des pratiques relatives à l'acquisition et au développement de la compétence sociale chez les enfants de 5 à 12 ans dans la région des Laurentides*. Régie régionale de la santé et des services sociaux des Laurentides, Direction de la santé publique.  
<http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/santecom/35567000007333.pdf>
- Laflamme, S. (2009). La complexité comme sagesse, lucidité et liberté : entrevue avec Jacques Zylberberg, Université Laval, Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 4(2), 69-81. <https://doi.org/10.7202/029893ar>
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., pp.311-336). Les Presses de l'université du Québec.
- Laurent, N. (2011). Qu'est-ce que la complexité? *Revue des questions scientifiques*, 182(3), 253-272. <https://www.rqs.be/app/views/revue.php?id=21>
- Le Bot, G. (2014). *Analyser la pratique d'enseignement sous l'angle des orientations de valeur: études de cas en éducation physique et sportive* [thèse de doctorat, Université de Bretagne Occidentale et Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/5460>
- Le Blanc, B. (2014). Francisco Varela : des systèmes et des boucles. *Hermès, La Revue*, 68(1), 106-107. <https://doi.org/10.3917/herm.068.0106>
- Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14. <https://doi.org/10.7202/038726ar>
- Leclerc Arvisais, L. (2011). *Élaboration d'un programme d'habiletés sociales : quelques réflexions*. Document d'information préparé avec la collaboration de l'équipe de services à l'enfance et à la jeunesse du territoire de Gatineau.  
[http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c\\_ElabHabSoc\\_Interv.pdf](http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/3D3c_ElabHabSoc_Interv.pdf)
- Legendre, M.-F. (2012). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3<sup>e</sup> éd., pp. 218-236). Gaëtan Morin Éditeur.
- Legendre, R. (2005). Classe. Dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd., p. 211-212). Guérin.

- Le Moigne, J.-L. (1990). Systémique et complexité : études d'épistémologie systémique. *Revue internationale de systémique*, 4(2), 107-117.  
<http://www.res-systemica.org/ris/vol-04/vol04-num-02/ris-vol04-num02-p107-117.pdf>
- LeVasseur, L. et Duval, S. (2012). Vers une « socialisation démocratique » des élèves du primaire? *Formation et profession*, 20(1), 29-40.  
<https://doi.org/10.18162/fp.2012.174>
- Lévesque, N. (2019). *Phora : sur ma pratique de psy*. Varia Québec.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109. <https://doi.org/10.7202/301279ar>
- Lignier, W. (2008). La barrière de l'âge : conditions de l'observation participante avec des enfants. *Genèses*, 4(73), 20-36. <https://doi.org/10.3917/gen.073.0020>
- Lindholm, K.S. (2017). Students' reproduction and transformation of norms incorporated into a programme for social and emotional learning. *Ethnography and Education*, 12(3), 294-310.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1232622>
- Luckerhoff, J. et Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J. et Polignano, J. (2020). Systematic review and meta-analysis of classroom-wide social-emotional interventions for preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 00(0), 1-16. <https://doi.org/10.1177/0271121420935579>
- Malaina, A. (2008). Edgar Morin et Jesús Ibáñez : sociologie et théories de la complexité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 3(2), 9-39.  
<https://doi.org/10.7202/602475ar>
- Martin, R.A. et Alacaci, C. (2015). Positive youth development in Turkey: A critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents, 2000-2012. *Research Papers in Education*, 30(3), 327-346.  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2014.963828>
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série* (2), 5-17. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf)
- Martineau, S. (2014). *RQ : quelques éléments pour s'y retrouver*. Présentation PowerPoint inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.

- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.  
<https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Martineau, S. et Miron, J.-M. (2013). *La théorisation ancrée*. Présentation PowerPoint inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martineau, S. et Miron, J.-M. (2014). *L'entretien en recherche qualitative*. Présentation PowerPoint inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologie de la modernité*. Folio Essais.
- Massé L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Maxwell, C., Aggleton, P., Warwick, I., Yankah, E., Hill, V. et Mehmedbegović, D. (2008). Supporting children's emotional wellbeing and mental health in England: A review. *Health Education*, 108(4), 272-286.  
<https://doi.org/10.1108/09654280810884160>
- Mayer, J.D. et Cobb, C.D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.  
<https://doi.org/10.1023/A:1009093231445>
- McKown, C. et Herman, B. (2020). *SEL assessment to support effective social emotional learning practices at scale*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, The Pennsylvania State University.  
<https://www.prevention.psu.edu/uploads/files/PSU-SEL-Assessment-Brief.pdf>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press.  
[https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead\\_1934\\_18.html](https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs2/mindself/Mead_1934_18.html)
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2<sup>e</sup> éd.). Jossey-Bass Publishers.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation : pour une pensée de la sensibilité*. Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. (2020). *Éducation à la sexualité*. <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>

- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions du Seuil.
- Morin, E. (2012, 20 janvier). *De la complexité en sociologie* [conférence inaugurale]. Quatrième Rencontre de socio-anthropologie de Grenoble. <http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/1306morin.pdf>
- Morlaix, S. (2015). *Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ?* (Document de travail No. DT 2015/2). Institut de recherche sur l'éducation. [http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications\\_iredu/documents\\_travail\\_iredu/DT\\_2015-2.pdf](http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/documents_travail_iredu/DT_2015-2.pdf)
- Morris, C.A., Denham, S.A., Bassett, H.H. et Curby, T.W. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979-999. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825186>
- Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Peter Lang, Éditions scientifiques internationales.
- Mottier-Lopez, L. (2016). La compétence à l'école pensée à partir de la perspective située de l'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 44(2), 152-171. <https://doi.org/10.7202/1039026ar>
- Murano, D., Sawyer, J.E., et Lipnevich, A.A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227-263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- Nader-Grobois, N. (2011). Vers un modèle heuristique du fonctionnement et du développement social et émotionnel. Dans N. Nader-Grobois (dir.), *La théorie de l'esprit* (p.45-63). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0045>
- Nielsen, B.L., Laursen, H.D., Reol, L.A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marušić, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S. et Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: A literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1604670>
- Noddings, N. (2006). Educating whole people: A response to Jonathan Cohen. *Harvard Educational Review*, 76(2), 238-242, 286. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.7538k44848065xw2>
- Oberle, E. et Schonert-Reichl, K.A. (2017). Social and emotional learning: Recent research in practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. Dans J. Matson (dir.), *Handbook of social behavior and skills in children* (p. 174-197). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11)

- O'Connor, C.A., Dyson, J., Cowdell, F. et Watson, R. (2017). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(3-4), 412-426. <https://doi.org/10.1111/jocn.14078>
- Ossorguine, M. (2011). La réforme des compétences ou éloge du McGuffin. *VST – Vie social et traitements, Revue des CEMEA*, 2(110), 142-149. <https://doi.org/10.3917/vst.110.0142>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. et Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-technical-report.pdf>
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* ESF éditeur.
- Pollard, A. (1985). *The social world of the primary school*. Holt, Rinehart and Winston.
- Portelance, L., Martineau, S., Presseau, A., et Rojo, S. (2012) Naviguer entre l'instruction et la socialisation : discours d'enseignants québécois du secondaire. *Phronesis*, 1(4), 98-109. <https://doi.org/10.7202/1013240ar>
- Ransford, C.R., Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Small, M. et Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perception of curriculum supports on the implementation of a social and emotional learning curriculum. *School Psychology Review*, 38(4), 510-532.
- Réseau des donateurs pour la paix et PREVNet. (2014). *Créer des communautés bienveillantes : l'apprentissage socio-émotionnel et la prévention de l'intimidation*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/2014-11-29.3-Memoire.pdf>
- Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 4(191), 15-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0015>
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., Elbertson, N.A. et Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional

- learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087377>
- Ribeiro, A.M. (2020). *How an experience teacher planned and integrated practices for the development of social and emotional competence in her kindergarten classroom: A case study* [mémoire de maîtrise, University of British Columbia]. UBC Thesis and Dissertations.  
<https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0391925>
- Rimm-Kaufman, S.E. et Hulleman, C.S. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. Dans J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 151-166). The Guilford Press.
- Rimm-Kaufman, S.E. et Jodl, J. (2020). Educating the whole learner. *Educational leadership*, 77(8), 1-9. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may20/vol77/num08/Educating-the-Whole-Learner.aspx>
- Rivard, Y. (2019). *Le chemin de l'école*. Leméac.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 112-135. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rowley, C.J. (2009). *Constructing understandings: An ethnographic study of young children's social emotional learnings in a multiage group* (publication n° 3404791) [thèse de doctorat, University of Wyoming]. ProQuest Dissertations and Theses.
- Roy, S.N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd., p. 199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Royer, N. (1984). Entraînement aux habiletés sociales et prévention en milieu scolaire. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 3(2), 79-90.  
<https://doi.org/10.7870/cjcmh-1984-0017>
- Rubin, A. et Bellamy, J. (2012). *Practitioner's guide to using research for evidence-based practice* (2<sup>e</sup> éd.). Wiley.
- Saarni, C. (2001). Epilogue: Emotion communication and relationship context. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 354-356.  
<https://doi.org/10.1080/01650250143000094>
- Saarni, C. et Buckley, M. (2002). Children's understanding of emotion communication in families. *Families, Marriage & Family Review*, 34(3-4), 213-242. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_02](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_02)



- Saint-Louis, M. (2020). *Les compétences sociales et émotionnelles dans les programmes éducatifs et d'enseignement de la petite enfance à la fin du primaire*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/03/50-2106-ER-Competences-sociales-emotionnelles-enfant.pdf>
- Salovey, P. et Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- San Antonio, D.M. (2018). Collaborative action research to implement social-emotional learning in a rural elementary school: Helping students become “little kids with big words”. *Canadian Journal of Action Research*, 19(2), 26-47. <https://doi.org/10.33524/cjar.v19i2.384>
- Sancassiani, F., Pintus, E., Holte, A., Paulus, P., Moro, M.F., Cossu, G., Angermeyer, M.C., Carta, M.G. et Lindert, J. (2015). Enhancing the emotional and social skills of the youth to promote their wellbeing and positive development: A systematic review of universal school-based randomized trials. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11(1), 21-40. <https://doi.org/10.2174/1745017901511010021>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd., pp. 337-360). Les Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-148). Éditions du nouveau pédagogique.
- Schonert-Reichl, K.A., Smith, V., Zaidman-Zait, A. et Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the “Roots of empathy” program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9064-7>
- Schultz, D., Ambike, A., Stapleton, L.M., Domitrovich, C.E, Schaeffer, C.M. et Bartels, B. (2010). Development of a questionnaire assessing teacher perceived support for and attitudes about social and emotional learning. *Early Education and Development*, 21(6), 865-885. <https://doi.org/10.1080/10409280903305708>
- Shanker, S. (2014). *Un cadre plus large pour mesurer le succès: l'apprentissage social et émotionnel*. People for Education. <http://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2018/01/People-for-Education-Mesurer-ce-qui-compte-Habiletés-socio-affectives.pdf>

- Shewark, E.A., Zinsser, K.M., et Denham, S.A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child & Youth Care Forum*, 47, 787-802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J. et Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>
- Slaten, C.D., Decoteau, J.I., Tate, K. et Rivera, R. (2015). Towards a critically conscious approach to social and emotional learning in urban alternative education: School staff members' perspectives. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 7(1), 41-62. <https://doi.org/10.33043/jsacp.7.1.41-62>
- Sneel, N.M. (2012). Character education. Dans N.M. Sneel (dir.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (p. 530-530). Springer.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie* (1<sup>ère</sup> éd.). Ellipses.
- Stoiber, K.C. (2011). Translating knowledge of social-emotional learning and evidence-based practice into responsive school innovations. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 21(1), 46-55. <https://doi.org/10.1080/10474412.2011.549039>
- Tanyu, M. (2007). Implementation of prevention programs: Lessons for future research and practice: A Commentary on "Social and emotional learning: Promoting the development of all students", a chapter by Joseph E. Zins and Maurice J. Elias. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 17(2-3), 257-262. <https://doi.org/10.1080/10474410701346758>
- Tardif, M. (2015). La profession enseignante et ses luttes contre les inégalités : un héritage historique en voie de disparition? Dans A. Robichaud, M. Tardif et A. M. Perlaza (dir.), *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, (p. 73-103). Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de l'Université Laval.
- Taylor, R.D. et Dymnicki, A.B. (2007). Empirical evidence of social and emotional learning's influence on school success: A commentary on "Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?" *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231. <https://doi.org/10.1080/10474410701346725>
- Theodore, K. (2018). Promoting positive student development : A qualitative case study of school-wide social and emotional learning in elementary school



- [these de doctorat, University of New Orleans]. ScholarWorks@UNO.  
<https://scholarworks.uno.edu/td/2554>
- Torrente, C., Alimchandani, A. et Aber, J.L. (2015). International perspectives on SEL. Dans J.A. Durlak, J.A., C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 566-587). The Guilford Press.
- Tougas, A.-M. et Tourigny, M. (2013). L'étude des mécanismes de changement, une avenue de recherche prometteuse pour optimiser les programmes de traitement destinés aux jeunes en difficulté : enjeux conceptuels et méthodologiques. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 27(2), 61-86. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjpe/article/view/30878>
- Tremblay, P. (2012). L'évaluation de la qualité de dispositifs scolaires : développement d'une approche multidimensionnelle et bidirectionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 39-68.  
<https://doi.org/10.7202/1024718ar>
- Triliva, S. et Poulou, M. (2006). Greek teachers' understanding and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International*, 27(3), 315-338. <https://doi.org/10.1177/0143034306067303>
- Vadeboncoeur, J. (2005). *Évaluation des effets proximaux du programme de prévention Vers le Pacifique administré à des enfants de maternelle* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.  
[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16984/Vadeboncoeur\\_Julie\\_2005\\_these.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16984/Vadeboncoeur_Julie_2005_these.pdf)
- Valois, S. (2019). *Les caractéristiques favorisant l'efficacité des programmes qui visent le développement des compétences socioémotionnelles des enfants* [essai de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito.  
<http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9102/>
- Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école : approche ethnographique*. Presses Universitaires de France.
- Veillard, C. (2017). *Les stoïciens : une philosophie de l'exigence*. Ellipses.
- Vermersch, P. (2013a, 6 octobre). Comment est né l'entretien d'explicitation. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ISQKNR7IJgI>
- Vermersch, P. (2013b, 23 novembre). Les applications de l'entretien d'explicitation. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=aYpC9s57mFQ>
- Vermersch, P. (2014). *Préface*. Dans Mouchet, A. (dir.), *L'entretien d'explicitation : Usages diversifiés en recherche et en formation* (13-16). L'Harmattan

- Univers (s.d.). Dans *Ortolang – Centre national de ressources textuelles et lexicales*  
<http://www.cnrtl.fr/definition/univers>
- Walker, D.I., Roberts, M.P. et Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.827631>
- Watson, D. L. et Emery, C. (2010). From rhetoric to reality: The problematic nature and assessment of children and young people's social and emotional learning. *British Educational Research Journal*, 36(5), 767-786. <https://doi.org/10.1080/01411920903159424>
- Weare, K. (2010). Mental health and social and emotional learning: Evidence, principles, tensions, balances. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(1), 5-17. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2010.9715670>
- Weare, K. et Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(S1), i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weber, M. (1904). *The methodology of the social sciences*. Glencoe, IL: The Free Press.  
[https://archive.org/stream/maxweberonmethod00webe/maxweberonmethod00webe\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/maxweberonmethod00webe/maxweberonmethod00webe_djvu.txt)
- Whear, R., Thompson-Coon, J., Boddy, K., Ford, T., Racey, D. et Stein, K. (2013). The effect of teacher-led interventions on social and emotional behaviour in primary school children: A systematic review. *British Educational Research Journal* 39(2), 383-420. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.650680>
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A. et Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/02667361003768526>
- Wilczenski, F. L., Konstam, V., Ferraro, B., Kaplan, L. et Bontrager, T. (2001). *School and classroom organizations affecting social and emotional learning outcomes*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462659.pdf>
- Williford, A. P. et Sanger-Wolcott, C. (2015). SEL and student-teacher relationships. Dans J.A. Durlak, J.A., C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg et T.P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 229-243). The Guilford Press.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the school: An interactionist viewpoint*. Routledge & Paul Kagan Ltd.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: Ethnography in educational research*. Routledge.

- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école* (traduit par P. Berthier et L. Legrand). Paris A. Colin.
- Woods, P. (1992). Symbolic interactionism: theory and method. Dans M.D. LeCompte, W.L. Millroy et J. Preisle (dir.), *The handbook of qualitative research in education* (p. 337-404). Academic Press Inc.
- Zeidner, M., Matthews, G. et Roberts, R.D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.
- Zins, J.E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R.P. et Walberg, H.J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. Dans J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang et H.B. Walberg (dir.), *Buiding academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (p. 3-22). Teachers College Press.
- Zins, J.E. et Elias, M.J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2&3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>
- Zinsser, K.M., Shewark, E.A., Denham, S.A. et Curby, T.W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23, 471-493. <https://doi.org/10.1002/icd.1843>