

## NUMÉRO THÉMATIQUE – ENFANCE EN DIFFICULTÉ

Nadia Rousseau, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation

Michelle Dumont, Ph. D. Université du Québec à Trois-Rivières, Département de psychologie

Marie-Élaine Desmarais, Université de Saint-Boniface, Faculté d'éducation

### **METTRE À PROFIT LA VOIX DES JEUNES POUR SOUTENIR LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE D'UNE DIVERSITÉ D'ÉLÈVES EN CONTEXTE SCOLAIRE**

**RÉPONDRE AUX BESOINS QU'ENGENDRE LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION** – De nouvelles réalités sociales et scolaires accentuent la complexité des situations que l'enseignant doit gérer et avec lesquelles il doit composer quotidiennement (Biron et al., 2005; Brodeur et al., 2005; Desaulniers et Jutras, 2012). Parmi ces réalités, la prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins apparaît comme un phénomène générant des situations particulièrement complexes (Manço, 2015; Morvan, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011). En effet, chaque élève qui gravite au sein de l'école appréhende l'apprentissage selon ses propres points d'ancrage cognitifs, ses déterminants socioculturels et son histoire affective (Meirieu, 2009). Ainsi, les difficultés vécues en contexte scolaire sont le résultat de l'interaction entre deux pôles : celui de l'élève « qui pose[nt] problème et se pose problème » et celui de l'enseignant « mis en difficulté », qui tantôt optera pour la distanciation du problème ou alors pour l'implication massive dans la recherche de solutions (Morvan, 2015, p. 28).

**LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ** nécessitent un engagement quotidien chez les enseignants, engagement perçu comme très astreignant (Prud'homme, Bergeron et Borri-Anadon, 2016; Rousseau, 2009; Tardif et LeVasseur, 2010). D'une part, les enseignants entretiennent plusieurs craintes qui les freinent dans leurs démarches pour mieux répondre à la diversité des élèves, notamment face aux apprentissages et à la gestion des classes (Bergeron, 2014; Bhatnagar et Das, 2014ab; Boyle et al., 2012; Ineland, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011). D'autre part, un sentiment d'impuissance semble se manifester chez plusieurs d'entre eux (Legrand, 1999; Maïka, 2012; Prud'homme, 2007; Prud'homme et al., 2011) de même qu'un faible sentiment de compétence professionnelle (Lee et al., 2013; Maïka, 2012; Rousseau et Thibodeau, 2011). Dans la situation actuelle de valorisation de la réussite pour tous et de l'apprentissage du vivre-ensemble (MEA, 2013; MELS, 2009; MENB, 2012; MEO, 2009), la peur que les attentes soient moins élevées à l'égard de l'ensemble des élèves est également omniprésente (Denis et al., 2013; Mowat, 2009; St-Vincent, 2012). Il semble aussi exister un certain dilemme chez plusieurs enseignants entre la place légitime que doit occuper le curriculum et celle que doit occuper l'attention portée au bien-être des élèves (AuCoin, 2010; Morvan, 2015; Rousseau, 2013; St-Vincent, 2012). À ce titre, la question du bien-être de l'élève à l'école, notamment sa définition et son évaluation, connaît actuellement un véritable développement, aboutissant à la publication de nombreux travaux anglophones et francophones (p. ex., Bacro et al., 2011; Bradshaw et al., 2011; Coleman, 2009; Rousseau, 2016). Les enfants passant une part importante de leur vie à l'école, la qualité de l'expérience scolaire est essentielle pour le développement identitaire, le développement de leurs compétences sociales et affectives,

et non le moindre, de leurs capacités d'apprentissage. L'école, « comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot et al., 1992, p. 29), devrait donc s'efforcer de garantir les conditions de bien-être de tous les élèves qu'elle accueille, et ainsi d'offrir un milieu sécuritaire, autodéterminant, accueillant et stimulant (Moldoveanu et Da Silveira, 2015). Ainsi, pour qu'il y ait apprentissage, l'interaction des pôles élève et enseignant gagne à s'appuyer sur une relation pédagogique éducative qui ne se réduit pas à la transmission du savoir, mais qui engage ces deux acteurs dans une aventure humaine (Espinosa, 2016). Au moyen d'un double éclairage psychologique et psychanalytique de l'affectivité dans l'apprentissage, Espinosa (2016) arrive à la conclusion que le bien-être à l'école, en contexte de diversité parfois marqué par des situations familiales, économiques ou sociales compliquées et contraignantes, constitue un point de départ à l'apprentissage scolaire. Bien que les enseignants s'entendent sur la complexité d'enseigner à une diversité d'élèves et de trouver l'équilibre entre curriculum et bien-être, il en est autrement quant aux moyens à prioriser. C'est dans cette optique que le recours à la voix des jeunes prend tout son sens.

**LA MISE À PROFIT DE LA VOIX DES JEUNES** pour soutenir le bien-être et la réussite d'une diversité d'élèves constitue un courant visant à « engager ces derniers dans le partage de leur opinion et la participation à la prise de décision les concernant » (Flutter, 2007, p. 343). Ce courant invite les chercheurs à donner une place importante à la voix des jeunes dans leurs travaux et les praticiens à faire de même sur des questions les concernant, comme le bien-être et l'apprentissage en contexte scolaire. En effet, écouter les besoins soulevés à travers l'expérience scolaire d'une diversité d'apprenants et y répondre constitue un outil puissant pour mieux comprendre les pratiques enseignantes et les bonifier (Flutter, 2007). Qui plus est, la voix des élèves qui vivent plus difficilement l'école serait plus silencieuse que d'autres groupes d'élèves plus performants (Herz et Haertel, 2016), notamment en raison de croyances relativement à la source biologique ou innée de leurs difficultés (Sellmann, 2009) ou de défis de communication (maîtrise de la langue d'enseignement, manifestation de certaines incapacités, etc.) (Bolic Baric et al., 2016; Paxton, 2012). Dès lors, le recours à une diversité d'outils de collecte de données (et d'analyse de données) mobilisant les jeunes est encouragé.

Ce numéro thématique invite les chercheurs qui mobilisent la voix des jeunes dans leurs travaux de recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité à soumettre un article original qui met à profit la participation d'apprenants pour qui l'école représente un défi. Trois axes retiennent l'attention :

L'axe 1 : La voix des jeunes sur la question du bien-être à l'école

L'axe 2 : La voix des jeunes sur la question de la réussite à l'école

L'axe 3 : La voix des jeunes sur la question de conditions favorables à leur engagement scolaire

Les auteurs intéressés sont invités à consulter la politique éditoriale et éthique de la Revue dans la préparation de leur texte (<https://www.erudit.org/fr/revues/enfance/#journal-info->

[editorial policy](#) ). Conformément à la Revue, tous les textes reçus suivront un processus d'arbitrage par les pairs avant d'être acceptés pour publication.

L'intention de soumission est attendue pour le 2 avril 2021 (titre, auteur, bref résumé). Merci d'acheminer votre intention à [odette.larouche@uqtr.ca](mailto:odette.larouche@uqtr.ca);

Le texte pour évaluation par les pairs est attendu pour le 30 septembre 2021. Merci d'acheminer vos textes à [ygauthier@laurentienne.ca](mailto:ygauthier@laurentienne.ca) et [odette.larouche@uqtr.ca](mailto:odette.larouche@uqtr.ca).

## Références

- AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton.
- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, F. et Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l'éducation. *A.N.A.E.*, 112.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bhatnagar, N. et Das, A. (2014a). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255-263.
- Bhatnagar, N. et Das, A. (2014b). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102.
- Biron, D., Cividini, M. et Desbiens, J.-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Éditions du CRP.
- Bolic Baric, V., Hellberg, K., Kjellberg, A. et Hemmingsson, H. (2016). Support for learning goes beyond academic support: Voices of students with Asperger's disorder and attention deficit hyperactivity disorder. *Autism*, 20(2), 183-195.
- Boyle, C., Topping, K., Jundal-Snape, D. et Norwich, B. (2012). The Importance of Peer-Support for Teaching Staff when Including Children with Special Educational Needs. *School Psychology International*, 33(2), 167-184.
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. et Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33, 548-556.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction. Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Armand Colin.
- Coleman, G. (2009). *Issues in Education: View From the Other Side of the Room*. Information Age Publishing.
- Denis, C., Lison, C. et Lépine, M. (2013). Pratiques déclarées d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves de deuxième cycle du secondaire ayant une dyslexie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 132-164.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. (2016, juillet). *Affectivité et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les conditions du bien-être de l'élève à l'école*. Communication présentée à l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Mons.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354. doi: 10.1080/09585170701589983.
- Herz, B. et Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 1040-1045. doi: 10.1111/1471-3802.12249.
- Ineland, J. (2015). Logics and ambivalence—professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry*, 6(1), 53-71.
- Lee, L. et Low, H. (2013). « Unconscious » inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 218-228.
- Legrand, L. (1999). Le problème n'est plus pédagogique, mais politique... Dans J.-M. Gillig (dir.), *Les pédagogies différenciées. Origine, actualité, perspectives* (p. 145-147). De Boeck Université.
- Maika, K. (2012). *Teacher Self-Efficacy and Successful Inclusion: Profiles and Narratives of Eight Teachers* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Concordia.
- Manço, A. (dir.) (2015). *Pratiques pour une école inclusive. Agir ensemble*. L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre... oui mais comment?* (21<sup>e</sup> éd.). ESF éditeur.
- Ministère de l'Éducation de l'Alberta. (2013). *School Act Ministerial Order no 001/2013 – Student Learning*. Gouvernement de l'Alberta.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/13-4602.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2012). *Consolider l'inclusion, pour consolider nos écoles. Un plan d'action pour 2012-2013*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick.

- Moldoveanu, M. et Da Silveira, Y. (2015). *Différenciation pédagogique et réussite scolaire d'élèves autochtones et de milieux défavorisés*. Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC).
- Morvan, J.-S. (2015). *Repenser l'échec et la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Mowat, J. (2009). The Inclusion of Pupils Perceived as Having Social and Emotional Behavioural Difficulties in Mainstream Schools: A Focus upon Learning. *Support for Learning*, 24(4), 159-169.
- Paxton, M. (2012). Student voice as a methodological issue in academic literacies research. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 381-391. doi: 10.1080/07294360.2011.634382.
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais.
- Prud'homme, L., Bergeron, G. et Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier : défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 162-171). Fides Éducation.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie* [Numéro thématique], XXXIX(2), 6-22. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf>
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Formations et pratiques d'enseignements en question*, (9), 97-115.
- Rousseau, N. (2016). L'apprentissage et la persévérance scolaires des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Une perspective psychopédagogique de l'intervention. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 197-214). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie* [Numéro thématique], XXXIX(2), 145-164. <http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf>
- Rousseau, P. (2013). Faire vivre le curriculum, soutenir le goût d'enseigner. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école – Histoires de passion* (p. 155-164). Presses de l'Université du Québec.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48

St-Vincent, L.-A. (2012). Les dilemmes moraux exprimés par des intervenants au début d'un projet de changement des pratiques à l'école : portrait de trois équipes. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(1), 213-230.

Tardif, M. et LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine* (1<sup>re</sup> éd.). Presses universitaires de France.