

Impact social et retombées de la recherche dans la collectivité

ARTICLES

La littératie administrative, un concept à exploiter pour améliorer les services publics	1
L'économie des populations paléohistoriques de l'Anse à Henry à Saint-Pierre et Miquelon révélée par l'analyse fonctionnelle des outils en pierre taillée : un exemple de diversité des pratiques ancestrales autochtones	18
Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) : une analyse réflexive	37
Exploration de pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination des élèves du préscolaire dans l'établissement de leur plan d'intervention	53
Gestion des relations familles immigrantes-écoles-communautés en temps de pandémie de COVID-19 : une analyse de documents	69
Récits de vie d'adolescentes en conflit avec la loi à Dakar (Sénégal) : entre défis et ajustements méthodologiques, quelle réflexivité ?	94
Les résultats économiques des réfugiés et réfugiées d'Europe de l'Est admis au Canada entre 1990 et 2007 : une analyse longitudinale par catégorie d'immigration et région d'origine	115
Élasticité et effet rebond des véhicules légers au Canada.....	138
Un enseignement biblique avec les arts plastiques en milieu catholique	160
Résultats d'un pré-test visant à évaluer l'efficacité d'une communication administrative gouvernementale (note de recherche).....	176
Le défi des femmes haïtiennes de se construire en tant que sujet à la suite des violences basées sur le genre (note de recherche).....	192
Le rôle de la mémoire de travail dans l'acquisition incidente du vocabulaire en langue seconde durant la compréhension orale chez les enfants : une revue de littérature.....	201
<i>Écologie et démocratie</i> (2022) de Joëlle Zask : un compte rendu critique	218

Revue *Facteurs humains* – Vol. 1 N° 1

Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval est publiée en partenariat avec la Bibliothèque de l'Université Laval.

ISSN 2818-3991 (En ligne)

Comité éditorial (2024)

Isabelle Clerc, Vice-doyenne à la recherche, à la création et aux études supérieures, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Laval

Christian Desjèts, Directeur du Département d'information et de communication, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Laval

Claude Goulet, Vice-doyen à la recherche et à l'international, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Chantal Grenier, Candidate au doctorat en psychoéducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Markus Herrmann, Vice-doyen aux études, Faculté des sciences sociales, Université Laval

Cory Andrew Labrecque, Vice-doyen aux études, Faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval

Ariane Lefebvre, Coordinatrice de la revue *Facteurs humains* et professionnelle de recherche, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Laval

Pour nous joindre

Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval

Université Laval

Pavillon Jean-Charles-Bonenfant, local 4186

Québec (Québec) G1V 0A6

revue-facteurs-humains@ulaval.ca

©Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval, 2024, à l'exception des articles. Le contenu de ce numéro est sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Éditorial

Un engagement envers la publication étudiante

Les étudiantes et étudiants des cycles supérieurs sont au cœur de la recherche universitaire. Bien que l'accès aux plateformes de publication puisse sembler parfois limité par les exigences des revues savantes réservées aux chercheuses et chercheurs bien établis, ces défis représentent de belles opportunités d'apprentissage et de développement : c'est une occasion précieuse pour les membres de la communauté étudiante de renforcer leurs compétences et de contribuer de manière significative à l'avancement des connaissances.

Aussi, l'objectif de *Facteurs humains*, la nouvelle revue scientifique publiée en libre accès, est d'offrir aux personnes étudiant à la maîtrise et au doctorat une plateforme dédiée à la diffusion de leurs travaux. Dans le contexte où la publication savante est un vecteur clé de la réussite académique, la revue vise à renforcer l'intégration des jeunes chercheuses et chercheurs dans la communauté scientifique, tout en valorisant leur contribution à l'avancement des connaissances en sciences humaines et sociales. Le lancement du premier numéro de *Facteurs humains* représente donc une étape cruciale pour la reconnaissance des recherches étudiantes dans le paysage académique universitaire.

Notre revue a été pensée pour accompagner de près les étudiantes et étudiants dans un processus d'édition scientifique, avec révision en double aveugle par des membres du corps professoral. En intégrant un processus de révision de qualité, les autrices et auteurs retravaillent leur article jusqu'à le rendre éditable. Ils jouissent d'un soutien éditorial attentif, à partir des commentaires formulés par les professeures et professeurs, ce qui permet non seulement de garantir la qualité des publications, mais également de leur offrir une expérience enrichissante sur le plan académique.

Répondre aux besoins des étudiantes et étudiants en matière de publication savante

Au-delà de l'obtention d'un diplôme, la publication scientifique constitue un levier incontournable pour le développement de la carrière des personnes étudiantes. Cela leur permet d'établir leur expertise dans leur domaine, de se familiariser avec les exigences de l'édition savante et de contribuer activement au partage des connaissances. Or, ce processus est souvent perçu comme intimidant, et les étudiantes et étudiants expriment fréquemment le besoin d'être soutenus. C'est pourquoi *Facteurs humains* a choisi d'être à la fois une revue scientifique et pédagogique. Elle encourage l'apprentissage à travers l'écriture, la révision et la communication de résultats de recherche. Nos autrices et auteurs bénéficient d'un encadrement bienveillant et d'un retour constructif, qui les aident à parfaire leurs compétences en rédaction savante tout en se préparant aux attentes des revues académiques plus établies.

Ce premier numéro de *Facteurs humains*, dont le thème porte sur l'impact social de la recherche, présente des articles couvrant un large éventail de sujets provenant de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales qui ont été regroupés par faculté, illustrant ainsi la diversité des contributions reçues.

Ce sont les contributions de la Faculté des lettres et des sciences humaines qui ouvrent le numéro avec pour premier article celui d'Émilie Michaud qui propose une analyse de la littérature administrative et de son

potentiel à améliorer les services publics. Éloïse St-Pierre s'intéresse pour sa part à l'économie des populations paléohistoriques de l'Anse à Henry à Saint-Pierre et Miquelon, mettant en lumière la diversité des pratiques ancestrales autochtones.

Virginie Chantal-Bossut et Yamina Bouchamma, de la Faculté des sciences de l'éducation, proposent une analyse réflexive du travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), examinant son potentiel pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle de la personne enseignante. Leur article est suivi de celui de Catherine Valcourt et Nancy Gaudreau qui se penchent sur des pratiques qui soutiennent l'autodétermination des élèves du préscolaire dans l'élaboration de leur plan d'intervention. Enfin, Marina Thiana et Yamina Bouchamma analysent la gestion des relations entre les familles immigrantes, les écoles et les communautés durant la pandémie de COVID-19, à travers une étude de documents.

La Faculté des sciences sociales est ensuite représentée par une série d'articles abordant des thématiques d'inégalités sociales et d'économies en mutation. Yakhara Gassama explore les récits de vie d'adolescentes en conflit avec la loi à Dakar (Sénégal), en réfléchissant aux défis méthodologiques et éthiques de la recherche dans ce contexte. Marcus Fraga offre une analyse longitudinale des résultats économiques des réfugiés d'Europe de l'Est admis au Canada entre 1990 et 2007, en fonction de leur catégorie d'immigration et de leur région d'origine. Clément Figueras de Stoutz examine, quant à lui, l'effet rebond lié à l'utilisation des véhicules légers au Canada.

Ce numéro inclut également un article de la Faculté de théologie et de sciences religieuses, où Philippe Savoie explore l'impact de l'enseignement biblique par les arts plastiques en milieu catholique.

Outre les articles empiriques, ce numéro comprend également deux notes de recherche, une revue de littérature et un compte rendu critique : Andréanne Fortin, évaluée dans sa note de recherche l'efficacité d'une communication administrative gouvernementale à l'aide d'un pré-test ; Ginette Francilus Sanon traite, quant à elle, des défis auxquels les femmes haïtiennes font face pour se reconstruire après des violences basées sur le genre. Georgia Despoini explore pour sa part les travaux portant sur le rôle de la mémoire de travail dans l'acquisition incidente du vocabulaire en langue seconde chez les enfants, à travers la compréhension orale. Enfin, Laurent Desjardins nous propose un compte rendu critique de l'ouvrage *Écologie et démocratie* de Joëlle Zask.

Ce premier numéro met donc en lumière la richesse, l'ampleur et la diversité des recherches menées par les étudiants. En donnant accès à leurs travaux en libre accès, *Facteurs humains* répond à un besoin fondamental : rendre la recherche étudiante visible et accessible à tous, favorisant ainsi un dialogue ouvert entre la communauté scientifique et la société.

Valoriser la recherche étudiante en français : une mission scientifique et sociale

Publier des recherches étudiantes en français ne bénéficie pas seulement aux étudiantes et étudiants eux-mêmes. Cela permet également de diversifier les voix et les perspectives dans la littérature scientifique mondiale, où la prédominance de l'anglais comme langue de publication pose de réels défis aux chercheurs francophones. Les travaux des jeunes chercheuses et chercheurs sont souvent en prise directe avec les

enjeux contemporains ; ils offrent des réponses innovantes à des questions complexes en ayant un impact direct sur l'environnement social des chercheurs francophones du monde entier.

En publiant ces articles, *Facteurs humains* contribue à rendre visible la variété des thématiques étudiées et des méthodologies employées par les jeunes chercheuses et chercheurs de l'Université Laval.

Conclusion

Le premier numéro de *Facteurs humains* inaugure une nouvelle ère dans la publication savante des étudiantes et étudiants de l'Université Laval. En offrant une tribune dédiée aux jeunes chercheuses et chercheurs, nous ne faisons pas seulement émerger de nouvelles voix, mais nous participons également à la construction de la communauté scientifique de l'avenir. Nous sommes fiers de promouvoir des recherches de qualité qui, à travers le libre accès, bénéficieront à la fois aux chercheuses et chercheurs et à la société dans son ensemble.

Le comité éditorial de la revue *Facteurs humains*

Pour citer cet article

Comité éditorial de la revue *Facteurs humains*. (2024). Éditorial. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), iii-v. <https://doi.org/10.62920/4x741f62>

© Les auteurs, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



La littératie administrative, un concept à exploiter pour améliorer les services publics

Émilie Michaud

Mots-clés : Littératie administrative, médiateurs, administration publique, rédaction professionnelle, design

Keywords : Administrative literacy, mediators, public administration, professional writing, design

Résumé

La littératie administrative représenterait l'ensemble des compétences nécessaires pour mener à bien une démarche administrative (Döring, 2021), comme l'échange de permis. Au Québec, les citoyens immigrants nouvellement arrivés sont tenus par la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ) d'échanger leur permis de conduire d'origine contre un permis québécois.

Les nouveaux arrivants sont des citoyens vulnérables (Roy, 2010), ils ne semblent pas avoir été pris en compte dans le vaste projet de simplification des communications suivant l'adoption de la Loi sur l'administration publique (RLRQ, 2000). Pourtant, pour assurer une meilleure compréhension du message qu'elle cherche à transmettre, la SAAQ doit tenir compte du contexte dans lequel se déroule la communication ainsi que des usagers destinataires du message (Groupe Rédiger, 2006).

Les entrevues avec les intervenants dans les centres d'aide aux immigrants nous ont permis de créer une carte d'expérience ; et de constater que les intervenants jouent souvent le rôle de médiateurs en littératie administrative (Papen, 2010) cherchant ainsi à combler l'écart entre les niveaux de littératie des immigrants et ceux exigés par l'administration publique québécoise. Toutefois, certains paramètres de leur rôle restent à définir. Leur formation semble incomplète pour assumer le rôle de médiateur en littératie et la responsabilité de la SAAQ n'est pas assez marquée. En amenant notre projet de maîtrise plus loin, nous mettons en lumière les possibilités qu'apporte un tel projet de recherche, soulignant par le fait même la pertinence sociale de la recherche.

Abstract

Administrative literacy represents the skillset needed to successfully carry out an administrative process (Döring, 2021), such as the driving license exchange. In Quebec, newly arrived immigrant citizens are required by the Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ) to exchange their original driving license for a Quebec one, among other procedures.

Newly arrived immigrant are vulnerable citizens (Roy, 2010), and they were left out when the Quebec government embarked on a major project to simplify communications after passing the Public Administration Act. However, to ensure a better understanding of the message it seeks to convey, the SAAQ should consider the context in which the communication takes place as well as the users to whom the message is addressed.

After interviewing workers in newcomers' centers, enabling us to create an experience map, we found that they're often playing the part of literacy mediators (Papen, 2010) whose role is to bridge the gap between the immigrants' literacy levels and those required by the Quebec administration. However, their roles' parameters remain to be defined. Their training seems incomplete and the SAAQ responsibility is not sufficiently marked. By pursuing our master's project further, we shed light on the multiple possibilities carried out by such a research project, thus, emphasizing the social relevance.

Pour citer cet article

Michaud, É. (2024). La littératie administrative, un concept à exploiter pour améliorer les services publics. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.62920/8b8x5m89>

© L'auteur, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Nous cherchons dans cet article à illustrer comment la production de nouvelles connaissances et de nouvelles approches méthodologiques développées lors notre projet de recherche de mémoire de maîtrise en communication publique (Michaud, 2024) a le potentiel d'avoir un impact concret dans la société.

Comme nous le dit Gauthier (2000, p. 55) « la pertinence sociale d'une recherche s'établit en montrant comment elle apporte réponse à certains problèmes des praticiens et des décideurs sociaux ». Nous devons définir les problèmes rencontrés par les décideurs dans leur quotidien. Nous avons pour cela choisi un terrain de recherche bien particulier : l'échange de permis de conduire que doivent effectuer les nouveaux arrivants auprès de la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ).

Cette démarche administrative est assez longue (environ 6 mois) et elle s'avère complexe pour de nombreuses raisons : processus compliqué, usage du français, niveau de littératie administrative des nouveaux arrivants, accompagnement parfois limité par les intervenants dans les centres d'aide aux immigrants, etc.

Dans un premier temps, nous présenterons notre projet de recherche. Dans un second temps, nous évoquerons les questions restées en suspens et les ouvertures possibles d'un tel projet. Le choix du terrain et l'exploration d'un concept peu approfondi dans la littérature (la littératie administrative) rendent ce projet de recherche pertinent scientifiquement et socialement parlant.

1 Un projet multidisciplinaire

Dans le cadre de notre projet de recherche de maîtrise en communication publique (Michaud, 2024), nous nous sommes intéressée à la communication entre l'État, plus particulièrement la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ), et le citoyen immigrant.

Lorsqu'un nouvel arrivant possède un permis de conduire valide délivré à l'étranger, il peut conduire pendant six mois consécutifs, mais après ce délai, il doit obtenir un permis québécois pour être autorisé à conduire sur les routes du Québec. Le nouvel arrivant doit donc penser à cette démarche dès son arrivée et effectuer une demande auprès de la SAAQ qui « gère l'accès au réseau routier » (SAAQ, 2022b).

La complexité et la longueur de cette démarche varient d'une personne à l'autre ; elles dépendent, par exemple, du nombre de mois d'expérience du demandeur, de son pays d'origine, etc. La question de recherche que nous nous posions était la suivante : comment améliorer l'expérience des citoyens dans le cadre de la démarche visant l'échange du permis de conduire d'origine contre un permis québécois, indépendamment de leur pays d'origine ?

La SAAQ avait connaissance de la réalisation de ce projet et avait donné son accord. Ce projet n'était pas financé par la société d'État. Les nouvelles connaissances produites et résultats seront néanmoins transmis à la SAAQ qui pourra les réutiliser. En ce sens, le soutien d'un organisme gouvernemental pour la recherche ressemble, au premier abord, à de la recherche-action.

La recherche-action, selon l'interprétation de Roy et Prévost (2013, p. 129), est

une approche de recherche rattachée au paradigme du pragmatisme qui part du principe que c'est par l'action que l'on peut générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et changer la réalité sociale des individus et des systèmes sociaux.

Elle s'appuie sur une méthode inductive ainsi que sur une approche participative qui implique une collaboration active et un dialogue constant entre les chercheurs et les acteurs concernés dans le but de comprendre et d'agir sur des problèmes rencontrés par ces mêmes acteurs (Roy et Prévost, 2013). Des chercheurs et des non-chercheurs collaborent à toutes les étapes de la recherche pour résoudre un problème, pour atteindre un but commun. D'ailleurs, cette idée de la recherche-action reprend le principe de l'approche (ou conception) centrée sur l'humain en design, popularisée par Don Norman (2013), qui place l'humain au cœur de la création de produit ou de service. La conception centrée sur l'humain repose sur certains principes simples opérationnalisables qui répondent aux principes du design de service selon Norman (2013) :

- La simplification de la structure de tâches pour que chaque action soit intuitive.
- La visibilité, c'est-à-dire le fait de rendre visibles les actions possibles et de pouvoir obtenir de la rétroaction lorsque l'action est effectuée.
- La cartographie adéquate de ce qui se passe (telle action mène à tel résultat).
- L'intégration des contraintes du système.

Bien que le projet de recherche de maîtrise se soit inspiré des pratiques de la recherche-action (recherche de solution, implication des acteurs concernés), il ne peut être défini comme tel. Il se réclame toutefois du design, notamment dans le fait de rendre visibles les actions possibles et le fait d'utiliser la cartographie. Nous décrivons d'abord notre projet de recherche pour expliquer le lien avec le design, puis nous définissons la littératie administrative, concept clé au cœur du projet.

1.1 Description du projet de recherche

À la suite de l'adoption de la Loi sur l'administration publique (RLRQ, chapitre A-6.01, adoptée en 2000), l'État québécois a entamé un grand chantier de simplification des communications entre l'administration publique et les citoyens. Ce chantier a donné naissance aux déclarations de services aux citoyens, documents dans lesquels les divers ministères et organismes établissent leur plan d'amélioration des services gouvernementaux. La SAAQ possède d'ailleurs une telle déclaration (SAAQ, 2022a). L'État s'est rapidement rendu compte que simplifier les communications n'était pas suffisant : il fallait « simplifier le plus possible les règles et les procédures qui régissent la prestation de services », mais – avant tout – « s'assurer de connaître les attentes des citoyens » (Recueil des lois et des règlements du Québec [RLRQ], 2000, c. 8, a. 7).

Notre cadre conceptuel, qui gravite autour de la théorie de la pertinence de Wilson et Sperber (1989), nous laisse penser que l'amélioration des services passe par deux phases : d'un côté, augmenter le niveau de littératie des citoyens et de l'autre améliorer la qualité des services et des communications qui s'adressent à eux.

En étudiant les différents aspects de la démarche administrative dans notre projet de maîtrise, nous avons mis en lumière les compétences nécessaires à la réalisation de cette démarche. Les sciences de l'éducation ont dessiné les contours de la littératie en tentant de la définir. Nous reprenons donc la notion de littératie en l'adaptant au contexte administratif : la littératie administrative (*administrative literacy* en anglais, tel que vu dans les travaux de Döring, 2021, ou Safarov, 2023). Cet ensemble de compétences est peu utilisé dans la

littérature scientifique francophone, mais nous pensons qu'il a tout intérêt à être pris en compte par l'appareil gouvernemental dans le cadre de sa stratégie de communication.

Pour prendre en compte ce nouveau type de littératie, l'implication des immigrants et de leur réseau d'entraide s'avère cruciale : comme le mentionnait le Groupe franco-québécois sur la modernisation de l'État, « [s]i l'utilisateur est considéré non seulement comme un interlocuteur à part entière, mais comme **l'acteur principal de la démarche dont l'Administration comprend et adopte le point de vue, la procédure est perçue comme un véritable service** en ligne et effectuée plus aisément » (Delage et Madinier, 2011, p. 8, notre mise en relief). D'ailleurs, c'est ainsi que la SAAQ peut « s'assurer de connaître les attentes des citoyens » (RLRQ, 2000, c. 8, a. 7).

Nous devons donc développer une meilleure compréhension des épreuves vécues par les immigrants qui souhaitent échanger leur permis de conduire pour être en mesure d'améliorer l'efficacité des moyens de communication mis à leur disposition. Nous souhaitons aller à la rencontre des personnes sur le terrain pour les entendre. Pour cela, l'entrevue semi-dirigée offre une opportunité de prise de parole dans un cadre confidentiel.

Nous avons utilisé une carte d'expérience, une représentation visuelle du parcours d'un utilisateur de service, pour consigner les informations obtenues (voir Figure 1). La carte d'expérience, très utilisée en design, est un outil de représentation qui offre une vision globale d'un processus : « they provide an overview and, with some creative imagination, show new relationships leading to new insights » (Kalbach, 2020, chapitre 2). Elle nous a permis de représenter visuellement le processus d'échange de permis. La visualisation d'un processus peut en améliorer la compréhension par les nouveaux arrivants et augmenter la pertinence de l'information fournie par la SAAQ.



Figure 1. Exemple de structure d'une carte d'expérience (Sperano et al. 2019, p. 965)

Cet outil présente plusieurs avantages, selon Sperano et al. (2019, p.967) : l'outil peut aider à la compréhension et à la formulation d'un problème de conception ; c'est un bon moyen de représenter les informations pour faciliter la prise de décision ; il peut enrichir les collaborations (notre traduction).

Toujours selon Sperano et al. (2019, p. 972), la carte d'expérience regroupe en un seul endroit toutes les informations, c'est donc un espace de cognition partagée. La carte répond également à la nécessité de comprendre la situation des nouveaux arrivants et le processus dans son ensemble. Elle est à la fois une finalité de la recherche et une partie de la solution. À ce titre, elle est vouée à être diffusée, autant auprès des organismes gouvernementaux (la SAAQ) que des personnes concernées par les démarches administratives (ici, les centres d'aide aux immigrants et leurs utilisateurs), la visualisation du processus pouvant en améliorer la compréhension. La carte devient un outil de connaissances, venant asseoir la pertinence sociale du projet de recherche.

1.2 La littératie administrative, concept relativement récent

Le Protecteur du citoyen, un ombudsman impartial et indépendant qui traite les plaintes à l'égard des services publics, fait remarquer dans un article du Soleil de 2022 que « chaque personne qui a besoin de faire affaire avec un service public doit pouvoir obtenir le service auquel elle a droit, peu importe sa condition et ses capacités » (Lévesque et al., 2022).

Pour favoriser une meilleure compréhension du message qu'il cherche à transmettre, l'émetteur (en l'occurrence, l'État, par l'administration publique) doit tenir compte du contexte dans lequel la communication s'inscrit et de certains facteurs propres au destinataire du message : sa motivation, sa compréhension du contexte, son niveau de littératie, ses compétences techniques, sa connaissance du sujet, ses particularités culturelles et ses limitations fonctionnelles, entre autres choses (Groupe Rédiger, 2006, p. 27-28). Nous explorerons, en premier lieu, la définition de la littératie administrative, qui servira à faciliter la compréhension du message, puis nous nous pencherons sur les destinataires du message.

1.2.1 Définition de la littératie administrative

Une certaine confusion terminologique entoure le terme *littératie* qui est passé du particulier – la capacité de comprendre ce qu'on lit – au général – l'habileté à utiliser des connaissances variées – : « [t]raditionnellement, la littératie a fait référence à la capacité de lire, de comprendre, et d'utiliser l'information. Cependant, la signification du terme s'est élargie pour englober une gamme de connaissances, de compétences et d'habiletés » (Statistique Canada, 2008). On ne peut donc définir la littératie – et la littératie administrative – sans s'attarder à l'alphabétisation et à l'alphabétisme.

La littératie a été définie à la fois comme un processus et une finalité. Comme processus, elle se transforme au fil des années, elle dépend de certaines caractéristiques individuelles comme l'âge, le niveau de scolarité, les connaissances antérieures, l'attitude envers la lecture (motivation) et le contexte social (Leblanc, 2012). La littératie comme finalité est un niveau à atteindre (niveau 1 à 5). C'est la mesure que l'on retrouve dans les enquêtes internationales.

En français, les trois termes – littératie, alphabétisation et alphabétisme – sont distincts. L'alphabétisation selon Legendre (2005, p. 41) représente une « habileté ou compétence dans l'utilisation du code écrit ». Bélisle (2004, p. 166-167) va plus loin en précisant que l'alphabétisation désigne généralement « les processus d'apprentissage/enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul chez les adultes. L'"analphabétisme" désigne un phénomène social qui mettrait en lumière les incapacités ou les difficultés fonctionnelles à lire, à écrire ou à compter d'un groupe important de la population adulte ».

Le terme alphabétisation diviserait donc la population en deux : ceux qui savent lire, écrire et compter (parfois appelés les alphabètes) et ceux qui ne savent pas, les analphabètes. L'écrit reste aussi attaché à la définition anglophone, notamment dans la définition de Papen (2010, p. 78) : « [h]owever, literacy is not to be understood as decontextualised coding and decoding skills, but as familiarity with specific literacy practices, particular ways of producing and making use of written texts to achieve social goals ». Cette vision ne prend pas en compte la capacité de compréhension du monde au-delà de l'écrit, mais elle précise déjà l'idée de fonctionnement en société et de pratiques spécifiques.

Des années 80, et jusqu'à récemment, alphabétisation équivalait à alphabétisme et alphabétisme égalait littératie, la confusion semblait donc inévitable. D'ailleurs, en anglais, le concept *literacy* (comme dans le syntagme *administrative literacy*, traduction de littératie administrative) englobe, à lui seul, trois définitions : littératie, alphabétisme et alphabétisation : « [l]iteracy is not simply how to read and write a particular script but applying this knowledge for specific purposes in specific contexts of use » (Scribner et Cole, 1981, p. 236).

La littératie peut augmenter, à mesure que les compétences d'un individu se développent, ou diminuer : c'est la théorie la plus largement acceptée dans le milieu scientifique. La littératie comme processus se transforme au fil des années, elle dépend de certaines caractéristiques individuelles comme l'âge, le niveau de scolarité, les connaissances antérieures, l'attitude envers la lecture (motivation) et le contexte social (Leblanc, 2012). En ce sens, la définition de Clerc et al. (2009, p. 10) répond parfaitement à notre vision : la littératie se définit comme la « capacité d'un individu de capter l'information, de la traiter et d'agir selon son bagage et les facteurs qui conditionnent cette capacité dans un domaine en particulier ».

L'émergence de sous-types de littératie – littératie en santé, littératie numérique, littératie financière, etc. (Chaire interdisciplinaire de recherche en Littératie et inclusion [CIRLI] 2013) – montre que la littératie est multidimensionnelle. Clerc et al. (2009, p. 10) précise d'ailleurs : « [s]i le domaine concerne les droits en santé et services sociaux, cette littératie sera qualifiée de littératie en droits en santé et services sociaux, au même titre que la littératie en lecture et en écriture est appelée alphabétisme ». Nous pouvons donc associer les domaines et la littératie leur étant associée.

Tableau 1. Typologie des littératies

Domaine	Littératie
Lecture et écriture	Alphabétisme ou littératie fondamentale
Santé et service sociaux	Littératie en santé
Environnement numérique	Littératie numérique
Finances personnelles	Littératie financière
Droits et devoirs des citoyens	Littératie citoyenne
Administration publique (<i>bureaucracy</i>)	Littératie administrative

La littératie administrative se veut un domaine particulier de la littératie. Döring (2021, p. 1155) définit la littératie administrative comme : « the capacity to obtain, process, and understand basic information and services from public organizations needed to make appropriate decisions ». Nous traduisons cette définition de la façon suivante : *la capacité d'un individu à trouver, traiter et utiliser les informations et les services offerts par les organismes publics pour prendre des décisions éclairées*. Döring complète en reprenant les propos de Kirsch (2001) sur la littératie comme processus sans fin : « [e]xperience from prior public encounters,

information gathered from other sources, and advice given by peers all these aspects may increase (or potentially decrease) A[administrative]L[literacy] » (Döring, 2021, p. 1163).

Cette idée de littératie fluide et malléable s'avère particulièrement intéressante pour nous, car nous souhaitons mettre en lumière les différents moyens à la disposition de l'administration publique pour aider à augmenter la littératie administrative des citoyens. La définition de Döring laisse penser que l'interaction avec des personnes tierces (*other sources, peers*) peut pallier l'une ou l'autre des approches généralement envisagées (augmenter les compétences des citoyens ou diminuer la difficulté du parcours administratif et du traitement de l'information).

Döring (2021, p. 1160) utilise un modèle de littératie multidimensionnel formé de 6 sous-catégories existantes. Ces catégories correspondent à des compétences à posséder :

1. *Functional literacy* (la littératie fondamentale) : le fait de comprendre le vocabulaire et la structure des phrases. Nous l'avons traduit par littératie fondamentale ou alphabétisme dans le Tableau 1 vu précédemment.
2. *Communicative literacy* (la compétence communicationnelle) : correspondrait à la capacité à bien exprimer ses besoins à l'oral. Cela se rapprocherait de la rhétorique. Nous distinguons compétence langagière à l'écrit de compétence communicationnelle à l'oral.
3. *Structural literacy* (la compétence structurelle) : la connaissance de l'appareil administratif dans son ensemble (fonctionnement et rôle des organisations).
4. *Processual literacy* (la compétence procédurale) : définie comme la connaissance des codes qui entourent l'appareil administratif (comportement au point de service d'un organisme gouvernemental par exemple).
5. *Media literacy* (la compétence informationnelle) : inclut, pour Döring, la littératie numérique c'est-à-dire la capacité à utiliser les services en ligne (et donc à traiter l'information en ligne).
6. *Civic literacy* (la compétence civique) : le fait de comprendre les causes et les conséquences des règles mises en place par l'administration. Notons ici une distinction entre compétence civique et littératie citoyenne, car on peut comprendre les conséquences d'une règle (par exemple, recevoir une contravention) sans nécessairement connaître les recours auxquels on peut prétendre pour se défendre contre lesdites conséquences. La littératie citoyenne s'appuie toutefois sur des compétences civiques, entre autres.

1.2.2 Les nouveaux arrivants et la littératie

Les personnes ne maîtrisant pas la langue, par exemple les immigrants pas encore francisés, sont dites « vulnérables ou fragilisées ». Différentes franges de la population, maîtrisant ou non la langue, appartiennent également à cette catégorie : les personnes âgées, les personnes souffrant de handicaps cognitifs ou les personnes à faible niveau de littératie (Roy, 2010). Tout citoyen qui n'arrive pas à comprendre ce que l'administration publique lui demande risque d'être marginalisé, voire exclu socialement.

Selon le recensement de la population canadienne de 2021, au Québec, c'est 14,6 % de la population qui est issue de l'immigration (Statistique Canada, 2023), près d'un Québécois sur sept. Le poids démographique de l'immigration est donc important et ne peut être mis de côté dans l'élaboration des services. Par ailleurs, comme le résume le Conseil supérieur de l'Éducation, le « processus migratoire est exigeant pour les nouveaux arrivants » (2021, p. 55). Faciliter le processus permettrait donc de répondre aux exigences de la Loi sur l'administration publique mentionnée précédemment.

Pour accueillir et aider les nouveaux arrivants dans leurs démarches administratives, une centaine d'organismes communautaires, répartis dans toute la province, reçoivent une aide financière du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). Ces organismes offrent gratuitement leurs services aux personnes immigrantes : en plus de cours de francisation, on y trouve du soutien à l'installation, des sessions d'information variées et de la médiation interculturelle.

Du côté du niveau de littératie, les résultats de la population québécoise âgée de 16 à 65 ans semblent aller en s'améliorant. La plus récente projection fait état de 46,4 % de la population n'atteignant pas le niveau 3 sur 5 en littératie en 2022 (Langlois, 2022). Le niveau 3 correspond notamment à « la capacité de comprendre des textes plus longs et denses, à en interpréter correctement le sens ou à effectuer des liens adéquats entre les différentes idées qu'il contient » (La Presse canadienne, 2023). Plus de trois Québécois sur 7 qui n'atteignent pas ce seuil minimal.

Les statistiques montrent également que les immigrants ont, dans l'ensemble, un niveau de littératie plus faible que les natifs du Québec : « [l]orsqu'on contrôle l'ensemble des autres déterminants du niveau de littératie, les immigrants obtiennent, dans l'ensemble, un score inférieur de 8 % à celui des natifs » (Bélanger et Vézina, 2016, p. V). Si, comme l'indiquent Bélanger et Vézina (2016), les immigrants montrent un plus faible niveau de littératie, cela sous-entend qu'ils font face à un double problème : les obstacles de l'intégration et les obstacles liés à la littératie.

En effet, pour reprendre les mots de Leblanc (2012, p. 8), « [i]l est tout de même possible de croire que le niveau de littératie d'une population a [...], dans une certaine mesure, des répercussions sur sa situation socio-économique ». Parmi les répercussions, notons l'accès aux services publics comme le souligne Safarov (2023, p. 2) : « [m]igrants' limited language skills and knowledge of the welfare system also may impact access to public services negatively ».

1.3 Déroulement du projet et résultats

L'un de nos sous-objectifs dans le projet de recherche était de vérifier si les nouveaux arrivants possédaient ces différentes compétences proposées et ce que les intervenants pouvaient faire pour compenser un éventuel manque.

Nous avons choisi de rencontrer des intervenants plutôt que des personnes immigrantes pour des raisons éthiques et méthodologiques, entre autres parce que les intervenants rencontrent une variété de cas au quotidien, ce qui donne une vision complète des possibilités.

Nous nous sommes entretenue avec 9 intervenants de 8 centres d'aide aux immigrants et centres d'alphabétisation accueillant de nouveaux arrivants. Ces centres sont situés dans 6 régions administratives différentes du Québec, permettant ainsi d'explorer les réalités géographiques des immigrants nouvellement arrivés.

Nous avons découvert au fil des entrevues semi-dirigées que 1) les nouveaux arrivants ne possèdent pas toutes les compétences nécessaires à la littératie administrative et que 2) les intervenants dans les centres d'aide aux immigrants jouent actuellement un rôle de médiateur (la médiation, c'est l'intervention d'une tierce personne qui peut venir combler les lacunes d'un individu en lui apportant son aide) en aidant à surmonter les

obstacles liés aux compétences des nouveaux arrivants, en essayant de pallier les lacunes du contexte et en expliquant certaines démarches pour déjouer les obstacles liés à la cohérence.

Döring (2021, p. 1158) signale l'existence de médiateur dans sa définition de la littératie administrative : « [mediators are] third parties to help [citizens] either by supplementing their lack of competencies— for example, tax consultants or other intermediaries (Döring & Löbel, 2018)—or by teaching them the necessary knowledge and skills ». Papen (2010, p. 63) de son côté précise les tâches de ces médiateurs en insistant sur l'aspect écrit : « [l]iteracy mediators are people who read and write for somebody else », mais, là encore, puisque nous avons étendu la définition de la littératie au-delà de l'écrit c'est la définition de médiateur de Döring (2021) qui prévaut.

Ce rôle est complexe, comme le reconnaît Cardinal (2008, p. 59) : « [i]l faut dire que la médiation est un processus complexe qui demande la compréhension profonde de l'activité de tous les acteurs concernés du pôle production comme du pôle perception ». Le pôle production, l'émetteur, dans notre cas, serait la SAAQ, et le pôle réception, le destinataire, représenterait les personnes immigrantes. Nous déduisons que les intervenants devraient tout connaître de l'administration québécoise pour jouer leur rôle de médiateur adéquatement.

Le soutien de l'intervenant-médiateur combiné aux compétences grandissantes de la personne immigrante devient le lieu de naissance de la littératie administrative. C'est d'ailleurs l'idée « d'espace commun » mentionnée par Cardinal (2008), espace dans lequel l'émetteur « espère rejoindre le destinataire et lui faire part de ses intentions de communication » (p. 64). En effet, la SAAQ espère que les nouveaux arrivants échangent leur permis de conduire, même si elle ne nomme pas le terme littératie administrative, c'est le concept sur lequel elle compte pour y arriver.

Nous pouvons dire que les intervenants sont des médiateurs de littératie administrative et les compétences du nouvel arrivant dépendent en partie de celle de l'intervenant en la matière. De ce côté, nous croyons que la SAAQ, à titre d'organisme gouvernemental, porte une partie de la responsabilité de cette augmentation des compétences, en fournissant des informations claires et à jour aux organismes d'aide aux immigrants et aux intervenants-médiateurs. C'est ici que revient l'idée de la carte d'expérience qui représente visuellement le processus d'échange de permis pour répondre aux besoins des intervenants.

2 Ouverture vers des projets plus ambitieux

Le projet de recherche du mémoire de maîtrise a permis d'observer que les compétences des intervenants avaient une incidence directe sur celles des nouveaux arrivants. Si la formation des intervenants à ce nouveau rôle semble incomplète, nous constatons toutefois certains changements : des initiatives ponctuelles sont mises en place pour aider les nouveaux arrivants et certains services sont centralisés.

2.1 Initiatives existantes en médiations et limites

Dans notre mémoire, nous nous sommes arrêtée au travail des intervenants-médiateurs, mais nous sommes consciente que la médiation peut prendre plusieurs formes : dès qu'un individu tiers vient aider la personne immigrante, cet individu devient médiateur. Nous nous sommes ainsi demandé si certaines initiatives avaient déjà été mises en place par l'administration québécoise en ce sens. Nous avons recensé trois initiatives de

médiation qui pourraient être utilisées par les nouveaux arrivants pour les aider dans les démarches d'échange de permis.

2.1.1 Accompagnement Québec

Accompagnement Québec est un service gratuit et personnalisé offert par le MIFI aux personnes immigrantes. Le but explicite, selon le site Web, c'est de « faciliter [r] [l']intégration et [la] participation en français à la société québécoise » (Québec.ca, s. d.). Ce service est accessible depuis l'étranger (avant le départ de l'immigrant) ou au Québec (à son arrivée). Des agents du MIFI peuvent rencontrer la personne immigrante à son arrivée et préparer un plan d'action listant les démarches à effectuer, en plus d'aiguiller les personnes immigrantes vers les bons organismes. Le fait de nommer les démarches est une étape importante dans le processus. Montrer au nouvel arrivant l'ampleur du parcours et la multiplicité des démarches lui permet de se faire une meilleure idée générale, un meilleur schéma mental, de l'administration québécoise.

Cette mesure, bien que destinée au public qui a fait l'objet de ce projet de recherche et malgré son origine (initiative du MIFI), n'a pas été mentionnée par les intervenants lors des entrevues semi-dirigées. Nous déduisons que c'est la méconnaissance du service qui est la cause de ce silence. De plus, la mesure Accompagnement Québec nécessite des démarches additionnelles pour la personne immigrante (inscription en ligne et prise de rendez-vous). Ajouter une étape pour obtenir la liste des futures démarches, sans nécessairement faciliter lesdites démarches, ce n'est pas pertinent pour le nouvel arrivant, car l'effort cognitif est plus élevé que le résultat.

2.1.2 Mesure d'assistance du Curateur public

Depuis le 1^{er} novembre 2022, une personne choisie par un proche peut devenir son « assistant ». Cette mesure est ouverte à quiconque présente des difficultés temporaires ou permanentes, incluant la barrière linguistique¹ : cette mesure pourrait donc s'adresser aux personnes immigrantes, car elle vise à faciliter les communications et les démarches de la personne assistée dans une foule de situations de la vie courante.

Le Curateur public est l'une des composantes de la grande machine de l'administration publique. Son but est la protection des personnes vulnérables, dont les immigrants font partie. Le Curateur public est souvent associé aux mandats d'inaptitude et aux personnes âgées.

Pour connaître l'existence de cette mesure d'assistance, il faut connaître celle du Curateur public. Le niveau de littératie administrative des nouveaux arrivants n'est peut-être pas assez élevé pour cela. Par ailleurs, puisque les nouveaux arrivants bénéficient de l'aide des intervenants, ils ne pensent pas nécessairement à aller plus loin. Enfin, là encore, nous soulignons la nécessité d'effectuer des démarches additionnelles, en adressant la demande de reconnaissance d'un assistant directement au Curateur public en ligne ou par la poste.

¹ Parmi les difficultés listées sur le site du Curateur public (Québec.ca, 2023b), nous retrouvons les difficultés liées à la perte d'autonomie due au vieillissement, à une déficience intellectuelle légère, à une limitation visuelle, auditive ou motrice; à une maladie mentale; à une barrière linguistique et à un problème de dépendance (toxicomanie).

2.1.3 Métier d'écrivain public

Le métier d'écrivain public a été popularisé au Québec par Michel Duchesne (2016) dans son ouvrage *L'écrivain public*, puis transposé à la télévision dans une série éponyme qui a permis d'entrevoir les bienfaits qu'un tel métier pouvait apporter, mais aussi ses difficultés. Car l'écrivain public « est une figure médiatrice, qui crée autour d'elle un espace public, un espace commun de dialogue entre les usagers et les institutions » (Fernandez, 2009, p. 130). Par ailleurs, à l'heure du virage numérique des services gouvernementaux et des enjeux d'inclusion que cela peut engendrer, « l'écrivain public apparaît comme un repère physique, concret et humain, pour formuler une demande » (Fernandez, 2009, p. 131). C'est un rôle qui se rapproche du travail social.

Des initiatives ponctuelles et locales ont été recensées à travers le Québec, grâce à une recherche d'informations sur internet. Nous les présentons ici chronologiquement.

- a. En 2019 à Mandeville, dans Lanaudière, un diplômé en histoire s'est lancé dans l'entrepreneuriat en offrant ses services d'écrivain public à ses concitoyens.
- b. En 2021, Comquat, un organisme communautaire sans but lucratif de Montréal qui offre des services en alphabétisation, cherchait à recruter des bénévoles qui prendraient le rôle d'écrivains publics. Toujours en 2021, et toujours à Montréal, une ex-juge à la Cour du Québec a proposé ses services d'écrivaine publique dans une bibliothèque publique de Montréal. Il est d'ailleurs précisé que « le service est offert à tous les citoyens de l'arrondissement, mais s'adresse surtout aux aînés et aux personnes issues de l'immigration » (Gildener, 2021).
- c. En 2022, le centre d'éducation populaire CRÉCA mentionnait sur son site un nouveau projet d'écrivains publics :

Un nouveau projet, en partenariat avec le Regroupement des organismes en francisation du Québec et le gouvernement du Québec, a pour objectif d'accompagner les nouveaux arrivants dans leurs démarches administratives et leurs communications orales et écrites exclusivement en français. (CRÉCA, 2022)
- d. Le Centre d'appui aux communautés immigrantes à Montréal et le Centre RIRE 2000 à Québec proposent actuellement des services d'écrivains publics, étant eux-mêmes membres du Regroupement des organismes en francisation du Québec.
- e. Certaines bibliothèques d'arrondissement de Montréal ont d'ailleurs reconduit les ateliers d'écrivains publics en 2023, en proposant des plages horaires pendant lesquelles les citoyens prennent rendez-vous.

Toutes ces initiatives sont intéressantes, car elles mettent en lumière plusieurs aspects importants de la médiation : l'aspect social, la population à laquelle cela s'adresse (les personnes vulnérables) et la centralisation des services (bibliothèque ou centre d'aide).

L'intervenant médiateur exerce son rôle auprès des personnes vulnérables que sont les nouveaux arrivants, et, en général, il exerce dans un centre d'aide aux immigrants. Nous voyons dans ces initiatives qu'un programme a été conçu à destination des centres d'aides aux immigrants (le programme du Regroupement des organismes de francisation du Québec). Les intervenants sont donc appelés à diversifier leurs tâches et à endosser ce rôle additionnel d'« écrivain public ». L'accompagnement offert inclut une présentation des sites gouvernementaux, la simulation d'appels téléphoniques, des explications quant au fonctionnement de l'administration, etc. (Centre RIRE 2000, s. d.). Nous avons vu dans les résultats du projet de recherche que certaines de ces tâches étaient déjà assumées par les intervenants, de façon informelle.

Les lieux d'exercice et les tâches reliées au métier tendent à se diversifier. Nous sommes en droit de nous interroger : s'agit-il du même métier qui change de nom ? Le rôle des intervenants est-il le même ? Ce sont ces questions qui ouvrent des perspectives de recherches additionnelles.

Les bibliothèques publiques sont des lieux intéressants pour les nouveaux arrivants, car elles donnent accès à des ressources informatiques (matérielle et humaine), qui, nous l'avons vu, étaient communément utilisées dans le parcours de l'échange de permis.

La centralisation de l'offre d'écrivain public dans de tels lieux et dans les centres d'aide aux immigrants semble logique : le nouvel arrivant se déplace une seule fois pour bénéficier des conseils de l'écrivain public et utiliser le matériel informatique pour finaliser ses démarches. D'autant plus qu'au Canada et en Europe, un constat émerge selon lequel les nouveaux lieux peuvent intimider les personnes visées par des formations en littératie (Renard, 2023).

Nous soulignons une fois de plus la nécessité de connaître l'existence de l'initiative pour pouvoir y accéder.

Cette nécessité, pour la personne immigrante, de chercher et de demander des services pour compenser ses compétences manquantes fait reposer le fardeau de la littératie administrative uniquement sur les épaules de la personne immigrante.

Nous rejoignons le constat du Conseil supérieur de l'Éducation (2021, p. 115) en la matière, qui mentionne que

[s]i une part de la responsabilité revient aux personnes immigrantes, qui doivent acquérir des compétences en littératie dans différents domaines, l'autre part incombe aux différents acteurs de la société, qui doivent prendre en compte, dans leurs communications ou leur offre de services, l'insuffisance des compétences en littératie chez certaines personnes immigrantes.

Parmi les différents acteurs du projet précédemment mentionné, nous retrouvons évidemment la SAAQ – tant les instances décisionnelles que le personnel dans les points de service –, mais aussi les intervenants dans les centres d'aide. Pour prendre en compte l'insuffisance des compétences des immigrants dans leurs communications, ces acteurs doivent connaître l'existence de cette insuffisance. Nous pouvons imaginer une formation qui irait en ce sens. Cela rejoint la question précédente sur le changement de nom et de rôle : en plus des tâches associées à leur métier respectif, les différents acteurs endosseraient un rôle plus social de médiation.

2.2 Possibilités de recherches futures

Le projet de maîtrise évoqué portait sur un terrain bien particulier : l'échange de permis de conduire pour les nouveaux arrivants, à la SAAQ. En ancrant le concept dans une réalité de terrain, les résultats du mémoire ont plus de possibilités d'être réutilisés par les instances impliquées, ici par la SAAQ. La conclusion du mémoire invitait à la réflexion sur les différents médiateurs en littératie administrative, ces personnes qui aident les populations fragilisées à communiquer avec l'administration publique en leur fournissant une aide langagière et un soutien moral. Dans le cadre de ce projet de maîtrise, ces médiateurs étaient les intervenants dans les centres d'aide aux immigrants ainsi que, dans une certaine mesure, les enseignants en francisation et d'autres proches, le tout dans divers lieux. Nous pouvons imaginer des médiateurs offrant leurs services à différents publics.

La recherche autour de la littératie administrative touche directement à la configuration des rapports sociaux, puisque la littératie administrative est une composante essentielle à l'intégration dans la société. En élaborant un nouveau projet de recherche doctorale, nous imaginons un projet de grande ampleur qui peut aboutir à une formation à destination des futurs médiateurs en littératie administrative.

D'entrée de jeu, en plus de pouvoir explorer l'aspect humain, nous avons constaté que les outils méthodologiques employés lors du projet de maîtrise (carte d'expérience) possédaient une certaine transférabilité écologique. En effet, l'outil de la carte d'expérience pourrait être adapté à d'autres administrations de divers paliers (fédéral, provincial ou municipal), par exemple à la Régie de l'assurance maladie du Québec (RAMQ) pour l'obtention de la carte d'assurance maladie, à l'assurance-emploi du Canada pour les prestations, ou simplement au réseau de transport local pour l'obtention d'un titre de transport. L'échantillon de population pourrait être également modifié, en nous concentrant sur d'autres catégories de personnes « vulnérable[s] ou fragilisée[s] », selon la définition de Roy (2010), ou à l'inverse, sur les utilisateurs non vulnérables, les « personas standards » pour qui les parcours clients sont créés, mais qui éprouvent tout de même des difficultés.

Le concept de littératie administrative est encore peu exploité au Québec et dans la littérature scientifique. Après avoir présenté une définition dans notre mémoire de maîtrise, définition que nous avons reprise dans cet article, nous voulions aller plus loin en établissant une typologie des médiateurs en littératie administrative, c'est-à-dire une méthode de classification ayant « pour objectif de regrouper dans des classes homogènes des individus ou des objets (services, produits ou marques), en fonction de leur proximité ou de leur ressemblance à partir d'un ensemble de caractéristiques les qualifiant » (Caumont & Ivanaj, 2017, p. 161). Cette démarche méthodologique est souvent associée à la sociologie : « [i]l est vrai que la méthode typologique fait partie du patrimoine de la discipline, que l'on songe à l'Idéaltypus webérien (Weber, 1965) ou aux recommandations d'un Durkheim » (Demazière, 2013, p. 334). L'avantage de la typologie, par ailleurs, réside dans le fait qu'« [e]lle permet de mettre de l'ordre, c'est-à-dire de réduire la complexité sans l'anéantir » (Demazière, 2013, p. 334). Cette réduction de la complexité, tant au point de vue du sujet que de la méthodologie, vient englober certains principes qui sous-tendent la transmission des connaissances scientifiques, responsabilité que le chercheur se doit d'embrasser pour incarner la pertinence sociale.

Nous cherchons donc, dans ce nouveau projet doctoral, à explorer la variété de profils des médiateurs de littératie administrative, le lien social qui les unit aux personnes qu'ils aident, et les conditions de réussite de la transmission des connaissances entre le médiateur et le public. L'objectif de ce projet serait d'établir, si nécessaire, les bases d'une formation visant à former d'autres médiateurs ou, en réponse à la centralisation des services, les fondements d'un lieu pouvant accueillir les individus à la recherche d'un médiateur, « une configuration sociale particulière où se produit une rencontre entre des entités individuées qui s'engagent intentionnellement à la conception d'une représentation commune, c'est-à-dire à responsabilité partagée » (Burret, 2017, p. 350). Ce lieu serait une forme de *writing center* (centre de rédaction) pour le grand public.

Conclusion

L'intervention auprès des personnes vulnérables représente une forme de médiation. La réalité du terrain oblige bien des intervenants à aider dans les démarches administratives. Un rôle pour lequel ils ne sont pas complètement formés. À ce jour, et malgré les quelques initiatives ponctuelles existantes, l'écrivain public

comme individu et comme métier reste inconnu au Québec. La formation professionnelle s'avère inexistante pour ce métier. La littératie administrative est également encore sous-exploitée par rapport à d'autres types de littératies ; aucun projet de recherche allant dans cette direction ne semble avoir été mené.

Tant le projet de recherche de mémoire de maîtrise que le projet doctoral présentent une pertinence scientifique élevée pour étoffer la compréhension que nous avons des compétences nécessaires à l'ensemble de la population dans leur relation avec l'État, en plus d'une pertinence sociale intéressante. Le transfert des connaissances par le biais de médiateurs complète les nombreuses autres actions politiques pour améliorer la communication entre l'État et le citoyen et par le fait même, améliorer la vie de tous les citoyens qui doivent entreprendre des démarches administratives.

La volonté de rendre les communications accessibles demeure un enjeu majeur, mais la simplification des écrits ne suffit plus. En intégrant la médiation dans l'équation, l'administration publique offre aux personnes vulnérables une opportunité de comprendre, par le biais d'une tierce personne, ce qui leur est demandé.

Pour finir, André Huberdeau, président du conseil d'administration de la Fondation pour l'alphabétisation, écrit dans une lettre d'opinion au Devoir (25 octobre 2023) que le niveau de littératie adéquat est « le niveau qui permet d'évoluer avec un sentiment de compétence dans une économie où les tâches se spécialisent, où les consignes peuvent être complexes, où les transformations technologiques sont continues » (Huberdeau, 2023). Le « sentiment de compétence » évoqué nous rappelle qu'il y a un humain sensible derrière chaque citoyen vulnérable, et en améliorant son niveau de littératie fondamentale, mais aussi administrative, on lui permet de se réaliser pleinement comme individu dans la société. C'est ici que les sciences humaines démontrent toutes leur pertinence.

Références bibliographiques

Bélanger, A. et Vézina, S. (2016). *Analyse du niveau de littératie en français au Québec : une comparaison entre natifs et immigrants*. Conseil supérieur de la langue française.

Bélisle, R. (2004). Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.
<https://doi.org/10.7202/013345ar>

Burret, A. (2017). *Étude de la configuration en tiers-lieu : la repolitisation par le service* [thèse de doctorat en socioanthropologie]. Université de Lyon.

Caumont, D. et Ivanaj, S. (2017). Chapitre 5. Comment construire et valider une typologie. Dans D. Caumont et S. Ivanaj (dir.), *Analyse des données* (p. 161-198). Dunod.

Cardinal, G. (2008). Efficacité communicationnelle et médiation : quelques appuis théoriques. Dans I. Clerc et C. Beaudet (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle* (p. 57-80). Presses de l'Université Laval.

Centre RIRE 2000. (s. d.). *Écrivains publics*. <https://www.r2000.qc.ca/ecrivainspublics>

Chaire interdisciplinaire de recherche en Littératie et inclusion (CIRLI). (2013). *Accueil*.
<http://w3.uqo.ca/litteratie/index.html>

- Clerc, I., Collette, K. et Clamageran, S. avec la collaboration de Kaszap, M., Lemieux, J., Rousseau, F. et Rousseau, J. (2009). *Paroles citoyennes, rapport de recherche remis au Commissaire à la santé et au bien-être*. Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *L'inclusion des familles immigrantes : pour une synergie accrue en éducation des adultes*. Conseil supérieur de l'éducation.
- CRÉCA. (2022). *Écrivains publics*. <https://www.creca.net/nouvelles/nouveau-projet-ecrivains-publics#:~:text=Un%20nouveau%20projet%2C%20en%20partenariat,et%20%C3%A9crites%20exclusivement%20en%20fran%C3%A7ais>
- Delage, G. et Madinier, B. (coord.). (2011). *Bonnes pratiques de la communication écrite dans les démarches en ligne*. Groupe franco-qubécois sur la modernisation de l'État par le sous-comité Services aux usagers, volet Qualité du français dans l'Administration.
- Demazière, D. (2013). Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues. *Sociologie*, 4, 333-347.
- Döring, M. (2021). How-to Bureaucracy : A Concept of Citizens' Administrative Literacy. *Administration & Society*, 53(8), 1155-1177. <https://doi.org/10.1177/0095399721995460>
- Duchesne, M. (2016). *L'écrivain public*. Leméac.
- Fernandez, B. (2009). L'écrivain public dans l'action sociale. *Vie sociale*, (2), 121-134.
- Gauthier, B. (2000). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5^e édition). Les Presses de l'Université du Québec.
- Gibbons, S. (2018). *Three Levels of Pain Points in Customer Experience*. Nielsen Norman Group <https://www.nngroup.com/articles/pain-points/>
- Gildener, D. (2021, 18 avril). Un service d'écrivain public dans une bibliothèque du Plateau. *Métro*. <https://journalmetro.com/local/le-plateau-mont-royal/2633004/service-ecrivain-public-dans-bibliotheque-plateau/>
- Gouvernement du Canada. (2017). *Maîtrise des compétences chez les immigrantes et immigrants au Canada : Résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Groupe Rédiger, Clerc, I. et Kavanagh, É. (2006). *De la lettre à la page Web : savoir communiquer avec le grand public*. Publications du Québec.
- Huberdeau, A. (2023, 25 octobre). Développer la littératie est plus nécessaire que jamais. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/libre-opinion/800616/libre-opinion-developper-litteratie-est-plus-necessaire-jamais>
- Kalbach, J. (2020). *Mapping Experiences* (2nd Edition). O'Reilly Media, Inc. <https://learning.oreilly.com/library/view/mapping-experiences-2nd/9781492076629/>
- Kirsch, I.S. (2001). The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding what was Measured. *ETS Research Report Series*, 2001(2), i-61. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2001.tb01867.x>

- Langlois, P. (2022). *Projection de l'indice de littératie au Québec en 2022 : un progrès qui met en lumière un enjeu important*. Fondation pour l'alphabétisation.
- Leblanc, M.-C. (2012). *Littératie et communication en santé : le poids des connaissances antérieures dans la compréhension* [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/24184>
- Lévesque, L., Allard, M., Custeau, J. et Laberge, T. (2022, 12 septembre). Parler à un humain : Un syndicat dénonce la « déshumanisation » des services. *Le Soleil*. <https://www.lesoleil.com/2022/09/13/parler-a-un-humain--un-syndicat-denonce-la-deshumanisation-des-services-2e51c02e033f38591d28d945333e60d0/>
- Michaud, É. (2024) *La littératie administrative au service de la communication État-citoyen : le cas de l'échange de permis à la SAAQ* [Mémoire de maîtrise]. Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/139183>
- Monte, M., Jouanny, S.-É. et Danger, F. (2022). Écrivains publics et rédacteurs dans les institutions publiques. Les défis de la dématérialisation et les modèles de courriels personnalisés. Dans I. Clerc (dir.), *Communication écrite État-citoyens : Défis numériques, perspectives rédactologiques* (p. 145-157). Les Presses de l'Université Laval.
- Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things* (Revised and expanded edition). Basic Books.
- Papen, U. (2010). Literacy mediators, scribes or brokers: The central role of others in accomplishing reading and writing. *Langage et société*, 133, 63-82. <https://doi.org/10.3917/ls.133.0063>
- Presse canadienne. (2023, 19 janvier). Les Québécois comprennent mieux ce qu'ils lisent, mais... *Radio-Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1949465/litteratie-progres-quebec-ecart-montreal-region>
- Québec.ca. (s.d.). Service d'intégration pour les personnes immigrantes <https://www.quebec.ca/immigration/service-integration-personnes-immigrantes>
- Recueil des lois et des règlements du Québec (RLRQ). (2020). *Loi sur l'administration publique. Chapitre A-6.01, c. 8, a. 7*. Légis Québec. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/a-6.01?&cible=>
- Renard, L. sous la direction de Stokkink, D. (2023). *Illectronisme en Europe : une fracture numérique et sociale*. Pour la solidarité. <https://www.pourlasolidarite.eu/fr/publication/illectronisme-en-europe-une-fracture-numerique-et-sociale>
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151. <https://doi.org/10.7202/1084625ar>
- Roy, S. (2010). De l'exclusion à la vulnérabilité. Dans V. Châtel et S. Roy (dir.), *Penser la vulnérabilité : visages de la fragilisation du social* (p. 13-34). Presses de l'Université du Québec.
- Safarov, N. (2023). Administrative Literacy in the Digital Welfare State: Migrants Navigating Access to Public Services in Finland. *Social Policy and Society*, 1-14. <https://doi.org/10.1017/S1474746422000719>
- Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ). (2022a). *Déclaration de services aux clients*. <https://saaq.gouv.qc.ca/saaq/declaration-services-clients>

Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ). (2022b). *Mission et mandats*.
<https://saaq.gouv.qc.ca/saaq/mission-mandats>

Sperano, I., Roberge, J., Bénech, P., Trgalova, J., Andruchow, R. (2019). Exploring New Usages of Journey Maps : Introducing the Pedagogical and the Project Planning Journey Maps. Dans S. Bagnara, R. Tartaglia, S. Albolino, T. Alexander et Y. Fujita (dir.), *Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association (IEA 2018)*. IEA 2018. *Advances in Intelligent Systems and Computing* (vol. 824, p. 964-982). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96071-5_99

Statistique Canada. (2023). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021* (produit no 98-316-X2021001, catalogue de Statistique Canada). <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>

Wilson, D. et Sperber, D. (1989). *La pertinence : Communication et cognition*. Les Éditions de Minuit.

L'économie des populations paléohistoriques de l'Anse à Henry à Saint-Pierre et Miquelon révélée par l'analyse fonctionnelle des outils en pierre taillée : un exemple de diversité des pratiques ancestrales autochtones

Éloïse St-Pierre

Mots-clés : Populations paléohistoriques ; analyse tracéologique ; outils en pierre taillée ; Saint-Pierre et Miquelon ; système économique

Keywords : Prehistoric people ; use-wear analysis ; lithic tools ; Saint-Pierre et Miquelon ; economic system

Résumé

Le site archéologique de l'Anse à Henry, situé sur l'archipel français de Saint-Pierre et Miquelon, a occasionnellement été occupé par les populations pré-inuites et de la Tradition récente pendant près de 5 000 ans. Les archéologues avancent que le site était, pour les communautés paléohistoriques, un lieu d'exploitation, principalement de ressources maritimes, puisque son emplacement géographique aurait favorisé la chasse aux mammifères et la pêche. Cette hypothèse n'a toutefois pas pu être confirmée puisqu'aucune donnée zooarchéologique n'a été découverte.

Une analyse tracéologique a donc été effectuée sur les outils lithiques pré-inuits et de la Tradition récente afin d'identifier les activités qui étaient pratiquées sur l'île. L'objectif de ce projet était d'établir le profil économique exercé par chacune des communautés en tenant compte de la durée de l'occupation et des distinctions culturelles qui y sont représentées.

Les résultats montrent que les Pré-Inuits et les groupes de la Tradition récente acquéraient des ressources maritimes similaires, mais qu'ils les exploitaient différemment. Ces distinctions portent à croire que l'économie des populations était gérée en fonction de stratégies de subsistance qui dépendaient non seulement de l'environnement, mais aussi de la culture. Ce projet témoigne donc de la diversité et de la complexité des pratiques ancestrales des autochtones.

Abstract

The archaeological site of Anse à Henry, located in the French archipelago of Saint-Pierre et Miquelon was occasionally occupied by Pre-Inuit and Recent Tradition populations for more than 5 000 years. Archaeologists suggest that the site was used for the exploitation of its marine resources. Indeed, its geographic location would have been favorable for hunting marine mammals and fishing. However, this hypothesis could not be verified or confirmed since no zooarchaeological data were collected.

A use-wear analysis was therefore carried out to study the Pre-Inuit and Recent Tradition lithic tools and identify the activities for which they were used. The project's goal was to establish the economic profile of the communities, considering the duration of the occupation and the cultural distinctions on the site.

The results show that Pre-Inuit and Recent Tradition populations acquired similar resources but exploited them in different ways. These distinctions suggest that the economic system of each group was regulated by subsistence strategies specific to them, despite sharing similar environmental conditions. This research demonstrates the diversity and complexity of native ancestral practices.

Pour citer cet article

St-Pierre, É. (2024). L'économie des populations paléohistoriques de l'Anse à Henry à Saint-Pierre et Miquelon révélée par l'analyse fonctionnelle des outils en pierre taillée : un exemple de diversité des pratiques ancestrales autochtones. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 18-36. <https://doi.org/10.62920/t131k158>

© L'auteur, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

L'Anse à Henry est un site archéologique situé sur l'archipel français de Saint-Pierre et Miquelon¹. Il se situe à l'extrémité nord de l'île Saint-Pierre et fait face à l'île du Grand-Colombier : un îlot rocheux qui se situe à environ 500 mètres de la rive et qui culmine à 149 mètres au-dessus du niveau de la mer ([figure 1](#), Auger et al., 2019, p. 39).

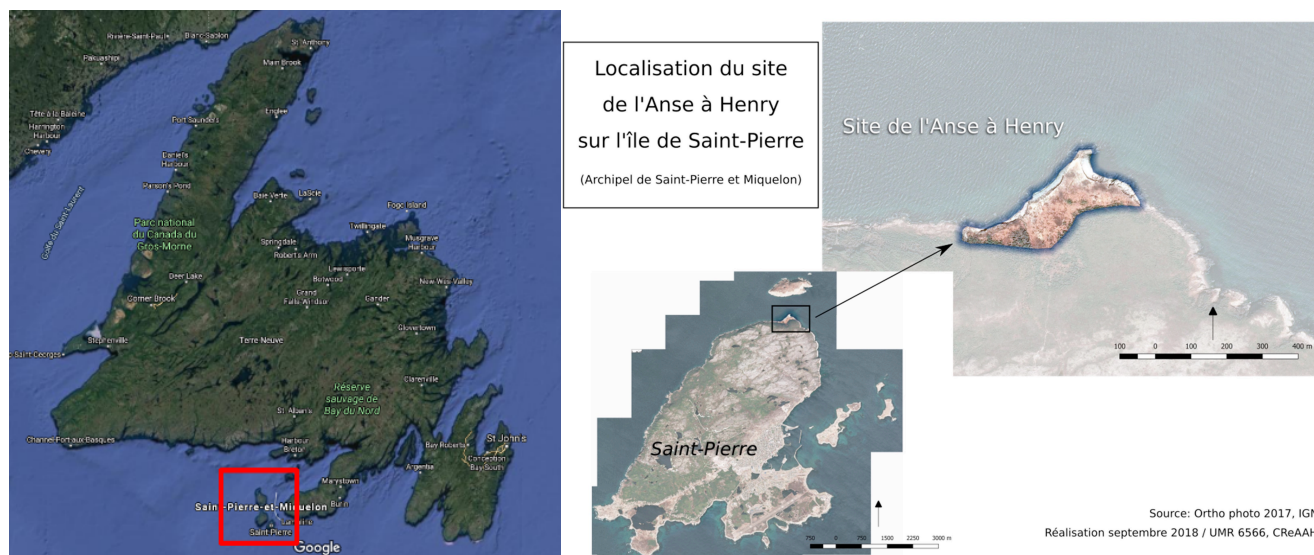


Figure 1. Localisation du site archéologique de l'Anse à Henry. D'après orthophotographie IGN, DAO Le Doaré (Auger et al., 2019, p. 39) et Google Map 2022.

Les archéologues ont décelé une occupation occasionnelle des lieux par de nombreux groupes paléohistoriques pendant près de 3 000 ans. Parmi ceux-ci, les communautés pré-inuites, représentées par les cultures Groswater (2 800-2 100 AA²) et dorsétienne (1 900-1 100 AA), ainsi que les communautés de la Tradition récente (2 000-500 AA) ont été identifiées par la découverte d'outils lithiques caractéristiques à chacune de ces cultures (LeBlanc, 2005, p. 62). L'une des hypothèses actuelles suppose que l'Anse à Henry était un lieu idéal pour l'acquisition de ressources maritimes. L'isthme, bras de mer situé entre le site et l'île du Grand Colombier, aurait favorisé la chasse aux mammifères marins en faisant office de piège naturel tandis que l'île du Grand Colombier devenait épisodiquement un refuge important pour des milliers d'oiseaux marins qui migraient dans la région à la fin de l'été. La géographie des lieux et la présence d'une faune abondante appuient cette théorie.

Cependant, de nombreuses recherches archéologiques, effectuées à Terre-Neuve et au Labrador, montrent que les populations ayant occupé Saint-Pierre et Miquelon pratiquaient des activités économiques impliquant

¹ Les résultats présentés dans cet article s'appuient sur des recherches financées par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), par le Groupe de Recherche en Archéométrie financé par le Fond de recherche du Québec – société et culture (FRQSC) et par le Bureau des bourses et de l'aide financière de l'Université Laval. Je remercie Jacques Chabot (direction) pour m'avoir épaulée durant toute la durée de mon projet de mémoire et durant la rédaction de cet article ; feu Grégor Marchand (codirection) et Réginald Auger pour m'avoir invitée à plusieurs reprises à participer aux fouilles archéologiques de l'Anse à Henry ; le préfet de Saint-Pierre et Miquelon M. Christian Pouget, la Mission des Affaires culturelles, Mme Rosiane de Lizarraga et la responsable du musée de l'Arche, Mme Lauriane Detcheverry de m'avoir permis d'emprunter plusieurs outils lithiques de la collection pour réaliser l'analyse tracéologique ; Maureen Le Doaré pour la réalisation de la carte de la [figure 1](#) ; Jérémie Laflamme-Allard, Gabrielle Legault et Guillaume Turcotte qui sont venus m'aider pendant plusieurs mois pour la réalisation du référentiel tracéologique.

² AA : Avant aujourd'hui.

différentes stratégies d'acquisition des ressources. De ce constat, plusieurs questions émergent. Sommes-nous en mesure d'identifier l'ensemble des ressources qui ont été exploitées à l'Anse à Henry ? Si oui, le site a-t-il été occupé uniquement en raison des ressources maritimes disponibles à proximité ? Sinon, a-t-il joué un autre rôle dans les pratiques économiques des populations paléohistoriques ? Pour répondre à ces questions, des analyses tracéologiques ont été réalisées sur les outils en pierre taillée mis au jour sur le site archéologique.

La première section de cet article est consacrée à la présentation d'un portrait général des économies pratiquées par les communautés Groswater, dorsétiennes et de la Tradition récente. Ces informations sont appuyées par les recherches archéologiques réalisées sur de nombreux sites situés à Terre-Neuve et au Labrador. La deuxième section présente quant à elle la méthodologie qui a été utilisée dans le cadre de ce projet de recherche. Nous y expliquons la méthode tracéologique et la manière dont elle permet aux archéologues d'identifier les activités économiques qui ont été exercées sur le site. La dernière section est dédiée à la présentation et à l'interprétation des données obtenues grâce aux analyses tracéologiques des outils de l'Anse à Henry.

1 Des groupes aux pratiques économiques différentes

1.1 La culture Groswater

Le concept Groswater réfère à une culture issue de la tradition microlithique de l'Arctique, un ensemble de plusieurs groupes culturels, unis par des liens historiques et le partage de certaines techniques. La culture Groswater se serait d'abord développée sur la côte du Labrador il y a environ 3 000 ans, avant de se déplacer vers le sud et d'atteindre l'île de Terre-Neuve (Fitzhugh, 1980, p. 25). À cette époque, des contacts semblaient toujours avoir lieu entre certains groupes du Labrador et de Terre-Neuve puisque des outils lithiques, fabriqués sur le continent ont été acheminés sur l'île vers 2 800 AA (Fitzhugh, 1980, p. 25). Parmi ceux-ci ont été retrouvés les pointes *box-based* et des grattoirs trapézoïdaux. Ces objets, qui annoncent véritablement l'avènement de la culture Groswater, ont été découverts sur l'ensemble des sites terre-neuviens ainsi que sur l'archipel de Saint-Pierre et Miquelon (Fitzhugh, 1980, p. 24 ; Auger et *al.*, 2019, p. 53 ; Auger et Marchand., 2022, p. 54).

La population Groswater était composée de petits groupes qui s'installaient durant de courtes périodes sur des sites qui leur permettaient de profiter au maximum des ressources disponibles. Certains lieux étaient donc périodiquement occupés pendant plusieurs centaines d'années. La population Groswater vivait à une époque où le climat était instable. C'est pourquoi elle a développé des stratégies qui lui permettaient de demeurer flexible et de s'adapter à l'irrégularité au niveau de la disponibilité des ressources. Elle pratiquait une économie dite généraliste, c'est-à-dire que son mode de subsistance dépendait autant des ressources maritimes que terrestres (Fitzhugh, 1972, p. 149 ; Auger, 1984, p. 133 ; Renouf, 1993, p. 193). Durant une bonne partie de l'année, les communautés Groswater se déplaçaient le long des côtes pour chasser le phoque et le béluga, alors que la saison hivernale était davantage consacrée à la chasse aux caribous à l'intérieur des terres. Toutefois, certains campements hivernaux étaient situés près des côtes. C'est notamment le cas des sites Phillip's Garden et Factory Cove, localisés sur la côte ouest de Terre-Neuve. L'assemblage faunique retrouvé sur ces lieux a révélé que les occupants chassaient principalement le phoque et les oiseaux marins, et ce, toute l'année (Auger, 1984, p. 125 ; Brendal, 1990).

1.2 La culture dorsétienne

Pendant que les groupes associés à la culture Groswater prospéraient sur l'île de Terre-Neuve, d'autres individus développaient des technologies adaptées à un tout autre mode de subsistance dans le nord du Labrador (Desrosiers, 2009, p. 115). Tout comme la population Groswater, les Dorsétiens se seraient peu à peu déplacés vers le sud et seraient arrivés sur l'île de Terre-Neuve vers 2 400 AA. Les fouilles archéologiques portent à croire qu'ils auraient remplacé les communautés Groswater qui y étaient présentes (Fitzhugh, 1980, p. 23-24). L'outillage de la culture dorsétienne est principalement caractérisé par des pointes triangulaires, des microlames en quartzite et des contenants en stéatite (Linnamae, 1973, p. 14).

Un refroidissement climatique important est probablement à l'origine de la culture dorsétienne puisque son économie semble adaptée à un environnement où la faune terrestre était rare et imprévisible. La population a mis en place des stratégies de subsistance principalement tournées vers l'exploitation des ressources maritimes. L'absence de l'arc et de la flèche, ainsi que la variété de harpons dans les assemblages archéologiques dorsétiens témoignent de cette spécialisation. Les déplacements saisonniers des Dorsétiens étaient moins nombreux que chez les populations qui les ont précédés. En été, ils sillonnaient le territoire en petits groupes pour profiter de l'abondance des ressources, alors qu'en hiver, ils demeuraient dans de grands campements côtiers où ils chassaient les mammifères marins en communautés (Renouf, 1993 ; Fitzhugh, 1980, p. 27).

1.3 La Tradition récente et les Béothuks

Contrairement aux cultures Groswater et dorsétiennes, celle de la Tradition récente se serait développée dans la région des Grands Lacs en Ontario pour ensuite se diffuser dans l'est et le nord-est du Canada. Ainsi, certains sites montrent que les premiers groupes associés à cette tradition culturelle seraient arrivés sur la côte du Labrador entre 2 000 et 1 500 AA (Pintal, 1998) pour finalement atteindre l'île de Terre-Neuve et Saint-Pierre et Miquelon il y a environ 1 600 ans (Carignan, 1977).

Les populations issues de la Tradition récente pratiquaient un mode de subsistance à la fois orienté vers les ressources terrestres et marines (Cridland, 1998 ; Holly, 1997 ; Hull, 2002 ; Rast, 1999 ; Renouf, 2003 ; Rowley-Conwy, 1990 ; Schwarz, 1994). Au printemps, les groupes chassaient principalement le phoque sur la côte, alors qu'ils se déplaçaient à l'intérieur des terres pour exploiter le caribou, le poisson, le castor et les crustacés (Lavers, 2010, p. 12). Par ailleurs, le mode de vie de ces communautés était également marqué par un régionalisme plus important, c'est-à-dire qu'elles occupaient un territoire plus limité que leurs prédécesseurs. Ces groupes sont aussi à l'origine de l'émergence des nations autochtones actuelles. Les changements observés dans leur industrie lithique au fil du temps permettent de diviser la Tradition récente en trois complexes culturels : Cow Head (1 950-1 150 AA), Beaches (1 550-850 AA) et Little Passage (1 100-450 AA).

Les outils associés au complexe Cow Head ont essentiellement été découverts sur la côte ouest et sud-ouest de Terre-Neuve (Auger et Marchand, 2022, p. 114). L'industrie lithique qui lui est associée est caractérisée par de larges pointes à pédoncule, des pointes lancéolées et ovales, ainsi que de larges grattoirs latéraux. L'analyse des artefacts et les datations radiocarbone montrent une certaine contemporanéité entre les sites associés au complexe Cow Head et ceux du complexe Beaches (Hartery, 2001 ; Renouf et *al.*, 2000 ; Teal, 2001). Toutefois, aucune continuité morphologique n'a été démontrée entre les outils appartenant à ces deux

phases culturelles (Hartery, 2001 ; Hull, 2002 ; Pastore, 2000, p. 44 ; Teal, 2001). Les groupes issus du complexe Beaches ne seraient donc probablement pas apparentés à ceux du complexe Cow Head. Ces derniers possèderaient plutôt des industries lithiques similaires à celles des communautés présentes sur les côtes du Labrador (Renouf, 2011, p. 256).

Contrairement aux populations associées au complexe Cow Head, celles du complexe Beaches auraient principalement occupé le nord-est de Terre-Neuve (Auger et *al.*, 2023, p. 114). L'outillage affilié à la période Beaches est composé de bifaces triangulaires et ovales, de pointes à encoches latérales et de petits grattoirs fabriqués à partir de quartz local. Ces manifestations culturelles semblent cependant de courte durée. Les fouilles archéologiques de plusieurs sites montrent que les outils associés au complexe Little Passage se substituent rapidement à ceux de la phase Beaches (Lavers, 2010, p. 13). Leur morphologie montrerait également une continuité chronologique et culturelle entre eux. Les groupes issus du complexe Beaches seraient donc possiblement les ancêtres de ceux associés au complexe Little Passage (Tuck, 1978, p. 140).

La période Little Passage est caractérisée par une expansion territoriale. Les sites archéologiques attribués à cette culture ont été découverts sur presque toute l'île de Terre-Neuve (Cridland, 1998, p. 7). L'industrie lithique lui étant associée se distingue par la présence de bifaces triangulaires et ovales, de pointes à encoches latérales, de pointes à pédoncule, de petits grattoirs, d'éclats linéaires, ainsi que de pointes façonnées sur éclats (Pastore, 1985, p. 323 ; Penney, 1985, p. 184-185 ; Robbins, 1982, p. 198 ; Schwarz, 1984, p. 1-2).

Les individus issus du complexe Little Passage sont les descendants des Béothuks, la nation autochtone qui occupait la région de Terre-Neuve lors de l'invasion européenne au 15^e siècle. Les liens culturels et généalogiques sont non seulement attestés par les récits historiques, mais aussi par les recherches archéologiques. Les outils employés avant l'arrivée des Européens étaient quasiment identiques à ceux qu'utilisaient les Béothuks. Seules la taille et la forme des pièces ont légèrement été modifiées (Pastore, 1989b, p. 59 ; Schwarz, 1984, p. 61-62).

1.4 Les occupations paléohistoriques du site de l'Anse à Henry

Les archéologues ont été capables de confirmer la présence des populations Groswater, dorsétiennes et de la Tradition récente sur le site de l'Anse à Henry grâce à certains outils lithiques, dont les caractéristiques peuvent être associées à chacune de ces cultures, et aux datations radiocarbone³. Les premières fouilles ont été réalisées par LeBlanc entre 1999 et 2004. Elle et son équipe ont notamment découvert des aménagements structurés, dont l'assemblage archéologique et les datations radiocarbone ont été attribués aux groupes issus de la Tradition récente. D'autres fouilles, codirigées par Auger et Marchand, ont été effectuées entre 2019 et 2023. Elles ont principalement été réalisées dans une zone fortement menacée par l'érosion marine et où peu de recherches avaient jusqu'alors été réalisées. Contrairement à la campagne menée par LeBlanc, celle-ci a conduit à la découverte d'une industrie lithique principalement pré-inuite et majoritairement associée à la culture Groswater. Les datations radiocarbone, effectuées grâce aux prélèvements de charbons de bois dans les structures foyères, confirment la présence de groupes Groswater, dorsétiens et de la Tradition récente à l'Anse à Henry. D'ailleurs, les dates obtenues sont quasi contemporaines à celles des autres sites terre-

³ Méthode réalisée à partir de résidus organiques qui permet de fournir une datation assez précise d'un site ou d'un secteur d'occupation.

neuviens occupés par les mêmes communautés. Pour cette raison, les archéologues ayant travaillé à l'Anse à Henry ont estimé que le cadre chronologique, établi à partir des occupations paléohistoriques de l'île de Terre-Neuve était applicable à celles de Saint-Pierre et Miquelon. La [figure 2](#) présente le cadre chronologique de la région :

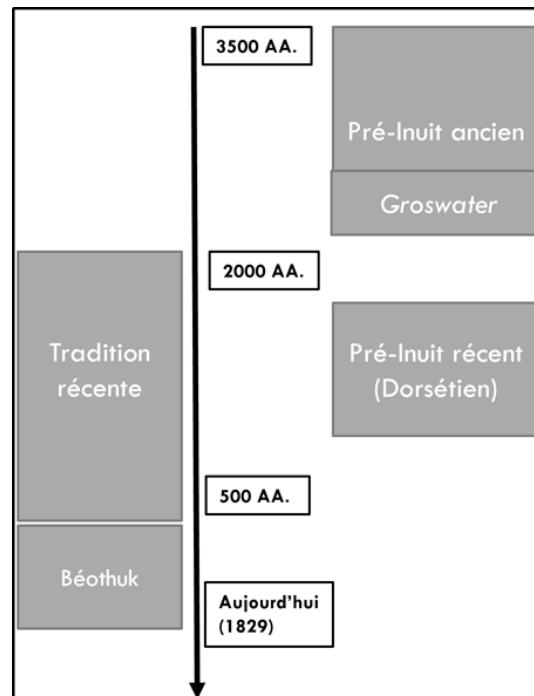


Figure 2. Cadre chronologique des occupations paléohistoriques dans la région de Terre-Neuve. Figure réalisée par Éloïse St-Pierre. D'après LeBlanc, 2000, 2003 et 2005 ; et Auger et al., 2019, 2021 et 2022.

Des groupes ayant pratiqué des économies différentes auraient donc tous occupé le site de l'Anse à Henry. Pourquoi sont-ils allés là-bas ? Que faisaient-ils exactement sur place ? Certaines réponses peuvent être obtenues grâce à l'étude des outils en pierre taillée trouvés sur le site.

2 Comment révéler l'économie des populations à partir de l'étude des outils en pierre taillée ?

Sur certains sites archéologiques, il est possible d'entreprendre des analyses zooarchéologiques et botaniques à partir des ossements et des restes végétaux pour identifier les ressources qui ont été exploitées. Cependant, la conservation des résidus organiques nécessite des conditions environnementales particulières dont la plupart des lieux ne bénéficient pas. La dégradation rapide des matières organiques concerne particulièrement les sites localisés dans les régions arctiques et subarctiques où l'acidité des sols est importante. C'est notamment le cas de l'Anse à Henry. Dans ces cas-ci, les outils en pierre taillée sont alors les principaux témoins des activités pratiquées par les communautés paléohistoriques. L'étude de ces outils devient donc essentielle pour établir et comprendre l'économie de ces populations.

2.1 L'écologie culturelle : un courant qui aide à comprendre l'économie de subsistance des sociétés paléohistoriques

Dans les années 1930, l'anthropologue américain Steward (1977) a commencé à étudier l'impact de l'environnement sur les comportements humains. Ses observations sur le terrain l'ont mené à développer le concept d'écologie culturelle, un courant de pensée qui considère l'environnement comme une composante majeure des changements comportementaux des sociétés. Selon lui, le comportement des individus est influencé par plusieurs facteurs, tels que la migration des êtres humains, la transmission d'un héritage culturel à travers les générations, les innovations et les inventions locales (Steward, 1977, p. 45). Le milieu dans lequel vivent les communautés prend néanmoins une place importante dans la prise de décisions pour s'adapter à ces changements (Steward, 1977, p. 45).

Ce courant de pensée se popularise à la fin des années 1950 puisque les archéologues ne souhaitent plus simplement décrire et classer les objets de manière chronologique, mais ils veulent également comprendre les processus sociaux, technologiques, religieux et culturels à l'origine de la variabilité observée au sein des assemblages archéologiques (Binford, 1962). Selon l'archéologue américain Binford (1962), la culture matérielle utilisée lors des interactions entre l'humain et son environnement reflète des choix adaptatifs. En d'autres termes, selon lui, la culture agit comme moyen d'adaptation à l'environnement. Comme l'illustre la [figure 3](#), la fabrication et l'utilisation des objets sont fortement conditionnées par le contexte environnemental dans lequel vivent les collectivités puisqu'elles font partie des éléments qui caractérisent une culture. Les artefacts sont donc un témoin privilégié des relations qu'entretiennent l'humain et la nature.

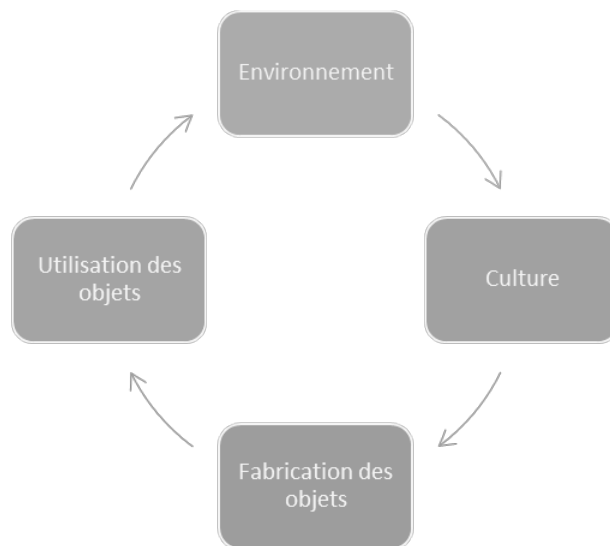


Figure 3. Schéma montrant la relation entre l'environnement et les outils. Figure réalisée par Éloïse St-Pierre. D'après Binford (1962).

L'écologie culturelle est souvent employée dans les études qui concernent les populations paléohistoriques puisque leurs comportements sociaux seraient fortement conditionnés par la nature et l'accessibilité des ressources (Steward, 1977, p. 180).

L'étude des outils en pierre taillée est importante pour comprendre les sociétés paléohistoriques puisqu'ils sont des témoins importants de la vie quotidienne. Ils permettent notamment d'identifier les activités pratiquées et de comprendre les stratégies de subsistance utilisées pour acquérir les ressources disponibles. L'un des concepts utilisés pour les analyser est celui de chaîne opératoire, introduit par Leroi-Gourhan dans

son ouvrage *L'homme et la matière* paru en 1943. Il s'agit d'un schème qui prend en compte toutes les étapes par lesquelles un objet peut passer au cours de sa « vie ». Il permet d'établir le contexte technique des artefacts, ce qui facilite en retour l'étude de leur contexte de production, d'utilisation et d'abandon. Comme le montre la [figure 4](#), chacune de ces étapes possède un cadre méthodologique qui lui est propre, ce qui permet l'interprétation de tous les objets, et ce peu importe l'étape qu'ils représentent au moment de leur découverte (Inizan et *al.*, 1995, p. 14). Autrement dit, la chaîne opératoire sert à étudier la relation entre l'être humain et la culture matérielle d'un point de vue technologique et fonctionnel en tenant compte de l'environnement dans lequel elle a été développée.

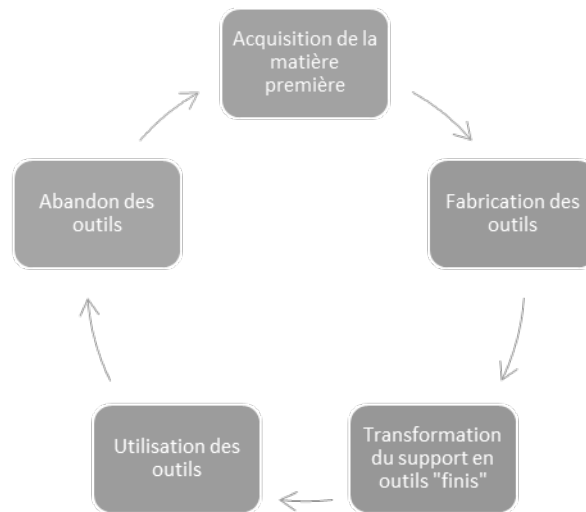


Figure 4. Étapes de la chaîne opératoire. Figure réalisée par Éloïse St-Pierre. D'après Leroi-Gourhan (1943)

Ce projet a pour objectif d'établir le profil économique des populations Groswater, dorsétiennes et de la Tradition récente en identifiant les activités qui ont été pratiquées à l'Anse à Henry. Autrement dit, nous voulons connaître la fonction des outils lithiques qui ont été utilisés par les diverses communautés paléohistoriques ayant occupé ce site. Ces informations ont pu être obtenues par l'analyse tracéologique.

2.2 La méthode tracéologique

La méthode tracéologique a été développée par Semenov (1964) au début des années 1960. Elle consiste à observer, puis interpréter, les traces microscopiques laissées sur les outils à la suite de leur utilisation. Chaque fonction (ou activité) produit des stigmates qui lui est propre et qui la caractérise. Leur formation dépend principalement de trois facteurs, soit la matière première avec laquelle l'objet a été fabriqué, le mouvement effectué par l'individu qui le manipule, ainsi que la matière travaillée. Le tracéologue doit donc tenir compte de ces trois éléments pour déterminer l'activité pour laquelle l'outil a été employé.

2.2.1 La rhyolite de Saint-Pierre et Miquelon : un choix judicieux pour étudier les activités économiques des populations de l'Anse à Henry

Comme mentionné ci-haut, la matière première avec laquelle l'outil est fabriqué influence le développement des traces au moment de leur utilisation. Pour chacune des matières étudiées, des expérimentations sont nécessaires pour comprendre le développement des stigmates. Il s'agit d'une étape qui nécessite plusieurs mois de travail. C'est pour cette raison que nous avons décidé d'analyser uniquement les outils fabriqués à

partir de la rhyolite. Mais, pourquoi avoir choisi cette matière ? Cette roche volcanique composée de verre volcanique, de quartz, de feldspaths et de micas (Bonewitz, 2013, p. 278) est la pierre la plus abondante de l'archipel. L'île de Saint-Pierre comprend à elle seule cinq types de rhyolites, qu'il est possible de distinguer sur la base de leur aspect et leur coloris. Par ailleurs, les fouilles archéologiques ont révélé que les populations présentes à l'Anse à Henry exploitaient abondamment cette matière. Ainsi, entre 2019 et 2021, 91 % du matériel lithique découvert sur le site avait été fabriqué à partir de la rhyolite (Auger et *al.*, 2019 ; 2021 ; Auger et Marchand, 2022). Il s'agit donc d'un choix qui permet d'établir un portrait holistique des activités pratiquées par l'ensemble des communautés paléohistoriques.

Cependant, aucun tracéologue n'avait jusqu'ici étudié le développement des microtraces sur de la rhyolite. Des expérimentations ont donc dû être effectuées afin d'identifier les stigmates qui caractérisent chacune des tâches exercées.

2.2.2 La phase expérimentale : une étape importante de l'analyse tracéologique

La phase expérimentale a pour objectif d'étudier et de comprendre le développement des traces laissées sur les outils au moment de leur utilisation. Elle est l'une des étapes importantes de l'analyse tracéologique puisqu'elle permet de mesurer le niveau de faisabilité du projet.

Dans un premier temps, nous devons déterminer si le développement des microtraces était similaire d'une rhyolite à l'autre. C'est pourquoi les premières expérimentations ont été réalisées à partir de trois types de rhyolites différentes, que l'on nomme SP-7, SP-9 et SP-12. Ces sources sont situées sur le site de Bois-Brûlé, une carrière paléohistorique se trouvant à environ 4 km de l'Anse à Henry. Les analyses tracéologiques ont révélé que le type de rhyolite influençait peu le développement des traces. À partir de ce moment, nous savions qu'il serait possible de reconnaître les stigmates présents sur les outils en rhyolite et ce, peu importe leur provenance lithologique.

Dans un deuxième temps, nous devons vérifier s'il était possible de distinguer les traces produites par différentes activités. Comme l'illustre la [figure 5](#), le développement des microtraces est influencé par le mouvement effectué par l'individu ainsi que la matière travaillée. Combinés, ces deux éléments forment un ensemble d'activités, qui résultent des actions réalisées par les populations paléohistoriques. À partir de ces expérimentations, un référentiel tracéologique est alors créé. Il comprend un corpus de référence constitué d'éclats expérimentaux, ainsi qu'un catalogue dans lequel on retrouve une description et les photos des stigmates.

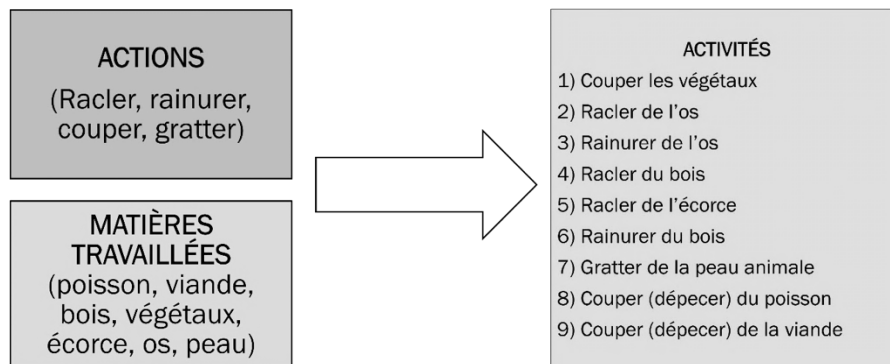


Figure 5. Les activités qui ont été réalisées lors de la phase expérimentale. Figure réalisée par Éloïse St-Pierre.

La majorité des activités sélectionnées pour la phase expérimentale correspond à celles présentes dans le référentiel tracéologique du laboratoire de recherche sur la pierre taillée de l'Université Laval, un choix qui avait pour objectif de standardiser les résultats à ceux déjà présents dans le référentiel. Les activités concernées sont les suivantes : couper des végétaux, racler et rainurer de l'os, racler et rainurer du bois, gratter de la peau animale ainsi que dépecer de la viande. La fonction « dépecer du poisson » a été ajoutée au corpus expérimental afin de tenir compte de l'environnement côtier dans lequel l'Anse à Henry est située. La fonction « racler de l'écorce » a quant à elle été intégrée à la collection de références puisque les récits ethnographiques mentionnent que les Béothuks se servaient régulièrement de l'écorce pour fabriquer des contenants (Marshall, 1996, p. 319).

Trois étudiants au baccalauréat en archéologie ont participé à la phase expérimentale. Comme le montre la [figure 6](#), les activités mentionnées ci-haut ont été réalisées en intervalle pendant 90 minutes. Les éclats expérimentaux ont été observés avant le début des expérimentations, puis entre chacun des intervalles de temps suivants : 5, 30, 60 et 90 minutes. Les traces présentes sur les éclats ont été observées, documentées et photographiées à l'aide d'un microscope métallographique.



Figure 6. Les étudiants en action lors de la phase expérimentale. Éloïse St-Pierre (2023).

Les analyses tracéologiques réalisées sur les outils expérimentaux ont montré que les tâches pratiquées se distinguent en fonction des stigmates, confirmant ainsi le potentiel de l'approche méthodologique pour l'étude fonctionnelle des outils lithiques de l'Anse à Henry.

2.2.3 L'analyse tracéologique

Avant de commencer l'analyse tracéologique, les outils lithiques ont été nettoyés dans un bassin à ultrason pendant quelques minutes, puis ils ont été légèrement brossés avec une brosse à dents à poils tendres. Le tranchant, sur lequel les observations étaient réalisées, a ensuite été nettoyé avec de l'alcool éthylique à 70 %.

Les artefacts ont par la suite été placés sous un microscope métallographique afin que les microtraces puissent être observées. L'objectif de l'analyse tracéologique était d'identifier les stigmates qui caractérisent l'activité pour laquelle l'objet a été utilisé. Pour y arriver, il a fallu comparer les traces présentes sur les outils de l'Anse à Henry à celles produites sur les éclats expérimentaux. Plus elles étaient similaires à celles qui

définissent l'une des activités expérimentées, plus il était probable d'identifier la fonction des artefacts avec fiabilité.

2.3 Le corpus archéologique

L'analyse tracéologique est une méthode qui exige une sélection rigoureuse des artefacts. Tout d'abord, les outils doivent être en excellent état de conservation. Les processus taphonomiques, c'est-à-dire les étapes qui interviennent après l'enfouissement des objets dans le sol, peuvent abîmer la surface, créant entre autres une patine qui nuit à l'observation des traces. Dans la plupart des cas, ces altérations empêchent d'identifier la fonction des artefacts. Si un microscope à fort grossissement n'est pas accessible lors de la sélection du corpus archéologique, il sera difficile de ne pas se retrouver avec des objets endommagés dans l'échantillon sélectionné. C'est pourquoi il est préférable de choisir un nombre d'outils supérieur à celui nécessaire pour établir un profil économique adéquat.

La composition du corpus ainsi que le nombre d'artefacts analysés dépendent du contexte archéologique, du tracéologue et de la problématique de recherche (Claud et al., 2019, p. 622). Pour que l'échantillon soit représentatif des activités pratiquées à l'Anse à Henry, nous avons décidé de fournir un diagnostic fonctionnel sur environ 25 outils associés à chacun des groupes. Le nombre d'objets sélectionnés permet d'étudier l'économie des populations en tenant compte de la variété morphologique de l'assemblage. Malheureusement, le nombre d'outils lithiques en rhyolite associés aux cultures Groswater et dorsétienne n'était pas suffisant pour pouvoir distinguer leurs pratiques économiques. Nous avons donc décidé de regrouper les occupations en deux catégories : les Pré-Inuits, représentés par les populations Groswater et dorsétienne, et les groupes issus de la Tradition récente. Cette contrainte n'a pas pour autant empêché d'étudier les activités exercées à l'Anse à Henry en fonction des distinctions culturelles et chronologiques. En effet, comme mentionné plus haut, les populations pré-inuites et les groupes issus de la Tradition récente ont développé leurs pratiques économiques dans des contextes culturels distincts. De plus, les recherches archéologiques et les datations radiocarbone montrent qu'ils ont occupé l'Anse à Henry à des époques différentes. Au total, 62 artefacts ont été sélectionnés. Parmi eux, 30 représentent les cultures pré-inuites et 36 sont associés à la Tradition récente.

Le corpus archéologique était entièrement composé d'objets qui possèdent des caractéristiques morphologiques pouvant être associées à l'une des cultures étudiées. Un classement typologique a été établi par LeBlanc entre 1999 et 2004 et les outils mis au jour lors des fouilles effectuées entre 2019 et 2022 ont été classés en fonction des mêmes catégories. La collection archéologique qui a été étudiée est détaillée dans le [tableau 1](#) :

Tableau 1. Outils en rhyolite sélectionnés pour la réalisation du travail de recherche en fonction des catégories morphologique et culturelle. Tableau réalisé par Éloïse St-Pierre.

Morphologie des outils	Pré-Inuits	Tradition récente
Pointe	15	7
Pièce bifaciale	4	9
Pseudo-burin	1	0
Microlame	7	0
Herminette	0	2
Grattoir	1	1

Morphologie des outils	Pré-Inuits	Tradition récente
Racloir	0	7
Éclat	0	8
TOTAL	28	34

La forme des outils sélectionnés pour l'analyse tracéologique dépend essentiellement de leur disponibilité. Il semblerait que les Pré-Inuits et les groupes issus de la Tradition récente, présents à l'Anse à Henry, façonnaient et utilisaient des outils en rhyolite de morphologies différentes. L'assemblage archéologique associé aux Pré-Inuits est majoritairement composé de pointes et de microlames, alors que celui de la Tradition récente est essentiellement constitué de pointes, de pièces bifaciales, d'éclats et de racloirs. Un grand nombre de pièces bifaciales et de grattoirs, ayant appartenu à la culture Groswater, ont aussi été découverts. Cependant, ces derniers ont quasiment tous été façonnés à partir du chert de Cow Head, une matière lithique qui a également servi à la fabrication d'outils sur le site.

3 Résultats et interprétations

Cette section a pour objectif à la fois de présenter et d'interpréter les données qui ont été obtenues à l'aide de la méthode tracéologique. Dans le cas de l'Anse à Henry, nous verrons que l'analyse des microtraces n'a pas seulement permis d'identifier les activités qui ont été exercées, mais donne également l'occasion de mieux comprendre la manière dont les groupes géraient les ressources exploitées.

3.1 Quelles activités pratiquaient les populations de l'Anse à Henry ?

L'analyse tracéologique effectuée sur les outils lithiques mis au jour à l'Anse à Henry avait essentiellement pour objectif d'identifier les ressources qui ont été exploitées. C'est pourquoi nous avons décidé de présenter les résultats obtenus en fonction des matières travaillées. Au total, 22 outils associés aux Pré-Inuits et 27 objets attribués aux groupes de la Tradition récente ont pu fournir un diagnostic fonctionnel. Il s'agit d'un nombre suffisant pour présenter un portrait holistique de chacune des économies pratiquées sur le site.

3.1.1 Les activités pratiquées par les Pré-Inuits

La [figure 7](#) présente les activités identifiées sur les outils pré-inuites. Parmi eux, 38 % ont été employés pour travailler de la viande. La majorité d'entre eux, façonnés sous forme de pointes, présente des traces qui sont davantage réparties sur la face supérieure de l'objet, une distribution qui indique qu'ils auraient principalement servi comme arme de chasse. Des stigmates ont également été observés à la base de certaines pièces. Leur présence porte à croire que les outils étaient parfois munis de manches en bois. Deux des pièces ont également été utilisées pour couper des pièces de viande. Contrairement à celles qui ont été employées comme arme de chasse, celles-ci présentent davantage de traces sur les bords.

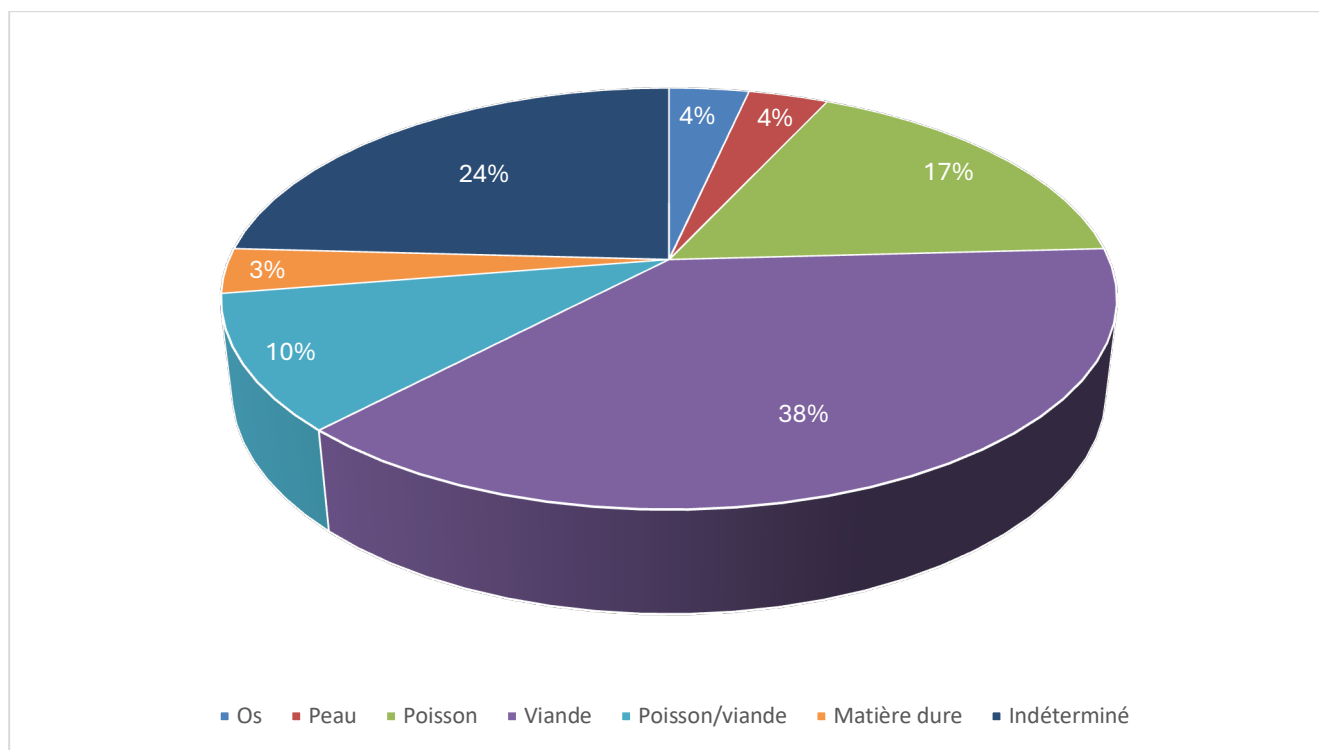


Figure 7. Matières travaillées avec les outils associés aux groupes Pré-Inuits sur le site de l'Anse à Henry. Figure réalisée par Éloïse St-Pierre,

Au total, 17 % des outils présentent des traces associées à du poisson. Parmi les artefacts étudiés, un seul aurait été employé comme arme de chasse et les quatre autres semblent avoir été consacrés à la découpe de poissons. Encore une fois, c'est la répartition des stigmates qui permet de distinguer les pièces associées à ces deux activités.

Parmi le corpus archéologique, 10 % des objets auraient été utilisés pour exploiter de la viande ou du poisson. Aucun stigmate permettant de distinguer ces deux matières n'a été observé, ce qui empêche d'identifier précisément la matière travaillée. Une seule pièce aurait servi comme arme de chasse, alors que l'autre aurait été employée pour découper un animal ou un poisson. Pour terminer, 4 % des outils lithiques associés aux Pré-Inuits ont été employés pour racler de l'os.

3.1.2 Les activités pratiquées par les groupes issus de la Tradition récente

La [figure 8](#) illustre les activités identifiées sur les outils associés à la Tradition récente. Parmi eux, 24 % auraient été utilisés pour travailler de l'os. Les microtraces montrent que 6 d'entre eux auraient été employés pour racler la matière, alors que les autres auraient plutôt servi à la rainurer.

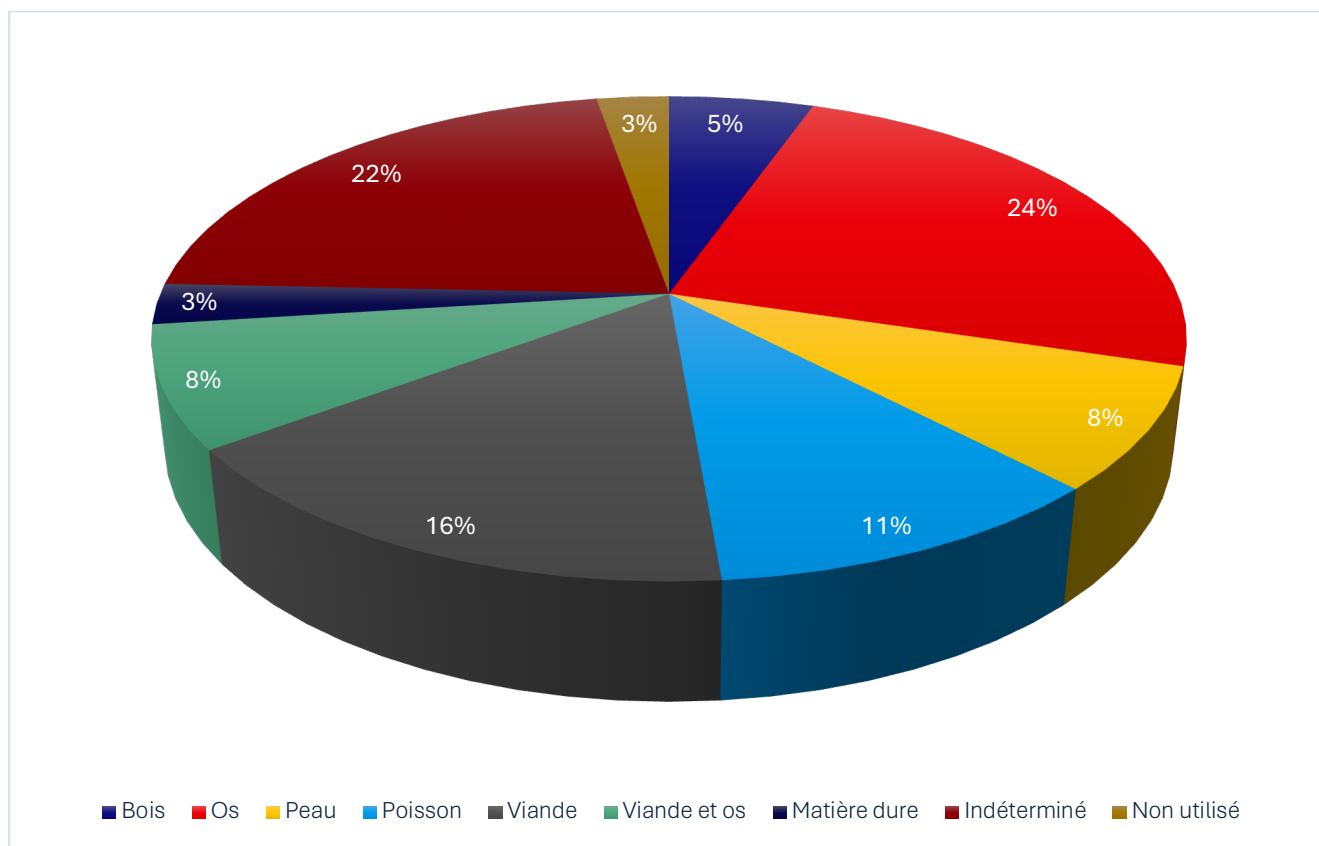


Figure 8. Matières travaillées avec les outils associés aux groupes de la Tradition récente sur le site de l'Anse à Henry. Figure réalisée par Éloïse St-Pierre.

Parmi les objets analysés, 16 % auraient servi à exploiter de la viande. Les traces associées à cette matière sont identiques à celles observées sur les pièces pré-inuites. Dans cet assemblage, deux outils auraient été employés comme armes de chasse puisque la majorité des stigmates observés est située sur la partie distale des objets. Deux autres artefacts auraient été utilisés à la fois comme armes de projectile et comme couteau puisque les traces ne présentent aucune distribution particulière, c'est-à-dire qu'elles sont autant situées sur la pointe que sur les bords des outils. Quant à la dernière pièce, elle aurait servi uniquement à couper des pièces de viande.

Au total, 11 % des pièces étudiées auraient servi à exploiter du poisson. La localisation des traces indique que trois des artefacts auraient été utilisés pour découper du poisson, alors qu'un seul aurait été employé comme arme de chasse. Parmi les autres outils analysés, 8 % auraient servi à gratter de la peau, 8 % auraient également été employés à la fois pour rainurer de l'os et découper de la viande, alors que 5 % auraient été utilisés pour racler du bois.

3.2 Quel était le rôle de l'Anse à Henry dans l'économie de ses occupants ?

Les données tracéologiques montrent que les populations pré-inuites et celles issues de la Tradition récente se rendaient occasionnellement à l'Anse à Henry pour exploiter des ressources similaires. La majorité des outils lithiques, autant ceux associés aux Pré-Inuits qu'à la Tradition récente, étaient essentiellement dédiés à la chasse, à la découpe de viande et à la pêche. Les artefacts qui présentent des microtraces liées à la viande

ont assurément été utilisés pour chasser les mammifères marins ou les oiseaux puisqu'aucun animal terrestre n'occupait l'archipel de Saint-Pierre et Miquelon avant la fin du 19^e siècle (Bélanger et *al.*, 2008, p. 6). Cependant, la méthode tracéologique ne permet pas de distinguer les outils ayant servi à l'exploitation des mammifères et des oiseaux puisque les traces que nous arrivons à observer et à interpréter ne permettent pas d'identifier l'animal pour l'instant.

Néanmoins, l'étude fonctionnelle des outils lithiques a révélé des distinctions dans la manière dont les ressources étaient exploitées. Pour les communautés pré-inuites, l'Anse à Henry semble avoir essentiellement été un lieu de chasse et de pêche. L'analyse micromorphologique⁴ effectuée par Antien a également permis de déterminer qu'une partie des animaux était consommée sur place. De nombreux charbons de bois, d'os brûlés et de la graisse animale carbonisée ont été trouvés dans les sols où des artefacts associés à ces populations ont été découverts (Antien, 2022, p. 58). Il semblerait donc que l'Anse à Henry était un campement saisonnier où les groupes pré-inuits se consacraient principalement à l'acquisition des ressources. Contrairement aux groupes issus de la Tradition récente, outre des aires de combustion, aucune structure n'a été associée aux populations pré-inuites. Ceci renforce l'hypothèse selon laquelle elles occupaient le site pour des séjours de courte durée uniquement. Les autres matières d'origine animale étaient peut-être acheminées vers un autre site pour y être travaillées. La provenance de certaines matières lithiques et la forme des artefacts montrent qu'il existe manifestement un lien entre l'Anse à Henry et les sites localisés au sud de Terre-Neuve (LeBlanc, 2008, p. 160). Ces résultats portent à croire que ces sites faisaient tous partie d'un même ensemble, dans lequel étaient exercées des pratiques économiques similaires qui étaient influencées par les conditions environnementales de la région (LeBlanc, 2008, p. 160).

L'Anse à Henry semble également avoir été un lieu de chasse et de pêche pour les groupes issus de la Tradition récente. Cependant, les microtraces présentes sur les outils lithiques ont également montré qu'ils travaillaient l'os et qu'ils traitaient en partie les peaux. Cette population exploitait donc une grande partie des ressources sur place. Par ailleurs, l'exploitation des ossements et des peaux indique qu'elle pratiquait des tâches artisanales, probablement dédiées à la confection de vêtements et d'objets. Ainsi, elle devait séjourner plus longtemps sur le site que les groupes pré-inuits puisque le temps consacré à ces activités était important. De nombreux sites côtiers montrent que les communautés de la Tradition récente établissaient de grands campements dans lesquels les familles demeuraient pendant de longues périodes pour profiter des ressources disponibles à proximité pendant la saison estivale (Pintal, 2003, p. 51). Aucune structure comparable à celles découvertes dans ces campements n'a été mise au jour à l'Anse à Henry, les individus devaient donc être peu nombreux à s'y rendre. Certains aménagements, attribués à la Tradition récente, ont néanmoins été trouvés (LeBlanc, 2003 et 2005). Pour l'instant, cette communauté est la seule à avoir incontestablement aménagé des infrastructures plus durables sur le site. Ainsi, elle devait probablement occuper l'archipel durant plusieurs semaines, voire plusieurs mois par année. Par ailleurs, le travail des peaux à l'Anse à Henry amène à réfléchir sur la place qu'occupaient les femmes dans les activités économiques. Au début du 20^e siècle, les archéologues étudiaient peu le rôle des femmes dans l'ensemble des communautés. Ils prétendaient que leurs tâches étaient similaires à celles des sociétés actuelles (Coulet, 2019). Selon eux, les femmes appartenant aux populations paléohistoriques se consacraient donc essentiellement à la cueillette, à l'éducation des enfants et aux tâches domestiques à proximité du lieu d'habitation. Or, les récits ethnographiques révèlent que la préparation des peaux et la fabrication des vêtements étaient régulièrement effectuées par les femmes chez la communauté béothuk (Marshall, 1996, p. 340). Les outils consacrés au

⁴ Technique servant à analyser le contenu des sols au microscope.

travail de peaux portent à croire que certaines femmes se seraient déplacées à l'Anse à Henry pour participer à l'exploitation des ressources.

Conclusion

Pour terminer, la méthode tracéologique permet non seulement d'identifier les ressources qui ont été exploitées, mais aussi de comprendre l'ensemble des pratiques économiques des populations paléohistoriques. Dans le cas de l'Anse à Henry, l'analyse fonctionnelle a montré que le lieu aurait été occupé pour des raisons différentes en fonction des groupes qui y ont séjourné. Les populations pré-inuites et celles issues de la Tradition récente seraient demeurées occasionnellement à l'Anse à Henry pour profiter de la présence des mammifères marins, des oiseaux migrateurs et des poissons, mais exploitaient ces ressources de manières différentes. Les Pré-Inuits auraient utilisé le site pour chasser et pêcher principalement, alors que les gens de la Tradition récente auraient travaillé une partie des ossements et des peaux sur place. Ce mode d'exploitation porte à croire que leurs séjours sur le site étaient plus longs que ceux des groupes pré-inuits et qu'ils pratiquaient des activités dédiées à la confection de vêtements et d'objets.

Cette étude montre que la tracéologie permet une compréhension détaillée des interactions entretenues par les groupes avec leur environnement. Même sur un territoire où les ressources étaient limitées, les populations arrivaient à développer différentes stratégies de subsistance. Les distinctions constatées dans les activités économiques des sociétés paléohistoriques à l'Anse à Henry portent à croire que l'exploitation des ressources n'a pas seulement été influencée par l'environnement, mais aussi par des décisions prises en fonction des traditions, des connaissances et des savoir-faire propres à chacun des groupes. Ainsi, il est essentiel de continuer à développer la méthode tracéologique afin d'en savoir davantage sur les populations passées, notamment grâce à une meilleure compréhension de la diversité des modes de vie traditionnels autrefois pratiqués par les premiers occupants des Amériques.

Références bibliographiques

- Antien, H. (2022). *Géoarchéologie du site dorsétien de l'Anse à Henry, Saint-Pierre et Miquelon*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Bordeaux en collaboration avec l'Université Laval.
- Auger, R. (1984). *Factory Cove : Recognition and Definition of the early Palaeo-Eskimo Period in Newfoundland* [Mémoire de maîtrise, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Libraries. [Factory Cove: recognition and definition of the early palaeo-eskimo period in Newfoundland - Memorial University Research Repository \(mun.ca\)](https://mun.ca/research-repository/Factory-Cove-recognition-and-definition-of-the-early-palaeo-eskimo-period-in-Newfoundland)
- Auger, R., Marchand G., Bitrian A. et Roger C. (2021). *Rapport final d'opération de fouille programmée : le site de l'Anse à Henry, Saint-Pierre et Miquelon* [Rapport de fouille]. Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bretagne.
- Auger, R. et Marchand, G. (2022). *L'Anse à Henry (Saint-Pierre et Miquelon) : archéologie d'un habitat littoral de la préhistoire à la période historique* [Rapport de fouille]. Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bretagne.

- Auger, R., Marchand, G., Rousseau, L., Naud, A., Le Doaré, M., Quesnel, L. et Stéphan, P. (2019). *Rapport final d'opération de fouille programmée : le site de l'Anse à Henry, Saint-Pierre, Saint-Pierre et Miquelon* [Rapport de fouille]. Direction Régionale des Affaires Culturelles de Bretagne.
- Bélanger, L., Martin, J.-L., Michalet, J., Said, S., et Tremblay, J.-P. (2008). *Rapport de mission sur l'état des bois de l'archipel de Saint-Pierre et Miquelon. Présenté au Conseil territorial de Saint-Pierre et Miquelon.* Direction de l'agriculture et de la forêt et à l'Office National de la Chasse et de la Faune Sauvage.
- Binford, L. R. (1962). Archaeology as Anthropology. *American Antiquity*, 28(2), 217-225.
- Bonewitz, L. R. (2013). *Roches et minéraux : le monde entre vos mains*. Larousse.
- Brendal, L. K. (1990). *Phillip's Garden east : An Examination of the Groswater Palaeo Eskimo Phase* [Thèse de doctorat, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Libraries. <http://research.library.mun.ca/id/eprint/10790>
- Carignan, P. (1977). *Beothuk Archaeology in Bonavista Bay*. University of Ottawa Press.
- Claud, É., Thiébaud C., Deschamps, M., Coudenneau A., Lemorini C., Mourre V. et Venditti F. (2019). L'acquisition et le traitement des matières végétales et animales par les néandertaliens : quelles modalités et quelles stratégies ? *Palethnologie*, 10, 622-651. <https://doi.org/10.4000/palethnologie.3548>
- Coulet, C. (2019). Archéologie féministe. *Historiographies : ressources pour l'histoire de l'art et l'archéologie* [carnet Hypothèses]. <https://historioart.hypotheses.org/811>
- Cridland, J. (1998). *Late Prehistoric Indian Subsistence in Northeastern Newfoundland : Faunal Analysis of the Little Passage Complexe Assemblages from the Beaches and Inspector Island Sites* [Thèse de doctorat, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Libraries. <http://research.library.mun.ca/id/eprint/1103>.
- Desrosiers, P. (2009). *À l'origine du Dorsétien : apport de la technologie lithique des sites GhGk-63 et Tayara (KbFk-7) au Nunavik* [Thèse de doctorat]. Université de Paris I.
- Fitzhugh, W. W. (1980). A review of Paleo-Eskimo culture history in southern Quebec Labrador and Newfoundland. *Études Inuit*, 4(1-2), 21-31.
- Fitzhugh, W. W. (1972). *Environmental Archeology and Cultural Systems in Hamilton Inlet, Labrador : A survey of the Central Labrador Coast from 3000 B.C to the Present*. Smithsonian Institution Press.
- Hartery, L. (2001). *The Cow Head Complex* [Mémoire de maîtrise]. Calgary University.
- Holly, D. H. (1997). *Revisiting Marginality : Settlement Patterns on the Island of Newfoundland* [Mémoire de maîtrise]. Brown University.
- Hull, S. (2022). *Tanite uet tshinauetamin ? A Trail to Labrador : Recent Indian and the North Cove Site* [Mémoire de maîtrise, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Libraries. <http://research.library.mun.ca/id/eprint/9101>
- Inizan, M.-L., Reduron, M., Roche, H. et Tixier, J. (1995). *Technologie de la pierre taillée*. Centre National de la Recherche Scientifique et de l'Université de Paris X Nanterre.

- Lavers, D. (2010). *The recent Indian Cow Head Complex Occupation of the Northern Peninsula, Newfoundland : A geochemical Investigation of a Cow Head Chert Acquisition* [Mémoire de maîtrise, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Library.
<http://research.library.mun.ca/id/eprint/9000>
- LeBlanc, S. (2003). *Un campement indien récent à l'Anse à Henry. Rapport d'activités. Mission d'Archéologique 2002* [Rapport de fouille]. Direction de l'Architecture et du Patrimoine, Sous-direction de l'Archéologie.
- LeBlanc, S. (2005). *Anse à Henry, aire de fouille 2003-2004. Rapport final. Rapport d'activités Mission d'Archéologie 2004* [Rapport de fouille]. Direction de l'Architecture et du Patrimoine, Sous-direction de l'Archéologie.
- LeBlanc, S. (2008). *Middle Dorset Variability and Regional Cultural Traditions : A Case Study from Newfoundland and Saint-Pierre and Miquelon* [Thèse de doctorat, Edmonton University]. ERA : Education and Research Archive. <https://doi.org/10.30861/9781407307008>
- Leroi-Gourhan, A. (1943). *L'homme et la matière* (5^e édition). Albin et Michel.
- Linnaeae, U. (1973). *Dorset Culture in Newfoundland and the Arctic* [Thèse de doctorat]. Calgary University.
- Marshall, I. (1996). *A History and Ethnography of the Beothuk*. McGill-Queen's University Press.
- Penney, G. (1984). *Prehistory of the Southwest Coast of Newfoundland* [Mémoire de maîtrise, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Library.
<http://research.library.mun.ca/id/eprint/3998>
- Pastore, R. T. (1985). Excavations at Boyd's Cove – 1984 : a preliminary. *Archaeology in Newfoundland and Labrador*, 5, 322-337.
- Pastore, R. T. (1989). Recent Indian peoples and the Norse. *Acadiensis*, 19(1), 52-71.
- Pastore, R. T. (2000). Recent Indian peoples and the Norse. Dans K. E. McAleese (dir.). *Full Circle : First Contact* (p. 43-47).
- Pintal, J.-Y. (1998). *Aux frontières de la mer : la Préhistoire de Blanc-Sablon* (Collection patrimoines, Dossiers 102). Ministère de la culture et des communications.
- Pintal, J.-Y. (2003). Préhistoire de la chasse au phoque dans le détroit de Belle-Isle/Prehistory of Seal Hunting in the Strait of Belle-Isle. *Recherches amérindiennes au Québec*, 33(1), 35-43.
- Rast, T. (1999). *Investigating Palaeoeskimo and Indian Settlement Patterns along a Submerging Coast at Burgeo* [Mémoire, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Library.
<http://research.library.mun.ca/id/eprint/1189>
- Renouf, M. A. P. (1993). Palaeoeskimo seal hunters at Port au Choix northwestern Newfoundland. *Newfoundland Studies*, 9(2), 185-212.
- Renouf, M. A. P. (2003). Hunter-gatherer interactions : mutualism and resource partitioning on the island of Newfoundland. *Before Farming*, 1(4), 1-12.

- Renouf, M. A. P. (2011). *The Cultural Landscapes of Port au Choix : Precontact Hunter Gatherers of Northwestern Newfoundland*. Springer
- Renouf, M. A. P., Bell, T. et Teal, M. (2000). Making contact : recent Indians and Palaeo Eskimos on the island of Newfoundland. *Identities and Cultural Contacts in the Arctic*, 106-110.
- Robbins, D. T. (1985). *Stock Cove, Trinity Bay : The Dorset Eskimo Occupation of Newfoundland from a southeastern Perspective* [Thèse de doctorat, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Library. <http://research.library.mun.ca/id/eprint/3993>
- Rowley-Conwy, P. (1990). Settlement patterns of the Beothuk Indians of Newfoundland : a view from away. *Canadian Journal of Archaeology*, 14, 13-32.
- Schwarz, F. (1984). *The Little Passage Complex in Newfoundland : A Comparative Study of Assemblages* [Dissertation d'honneur]. Memorial University of Newfoundland.
- Semenov, S. (1964). *Prehistoric Technology : An Experimental Study of the Oldest Tools and Artefacts from Traces of Manufacture and Wear*. Cory Adams and Mackay.
- Steward, J. H. (1977). *Evolution and Ecology : Essays on Social Transformation*. University of Illinois Press.
- Teal, M. (2001). *An Archaeological Investigation of the Gould Site (EeBi-42) in Port au Choix, Northwestern Newfoundland : New Insight into the Recent Indian Cow Head Complex* [Mémoire de maîtrise, Memorial University of Newfoundland]. Memorial University Library. <http://research.library.mun.ca/id/eprint/8565>
- Tuck, J. A. (1978). Excavations at Cow Head, Newfoundland an interim report. *Études Inuit*, 2(1), 138-141.

Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) : une analyse réflexive

Virginie Chantal-Bossut et Yamina Bouchamma

Mots-clés : sentiment d'efficacité personnelle ; communauté d'apprentissage professionnelle ; travail collaboratif ; apprentissage ; pratique enseignante

Keywords : personal teacher efficacy ; professional learning communities ; teacher collaboration ; learning ; teachers practice

Résumé

Le travail collaboratif est de plus en plus présent au sein des équipes pédagogiques dans les établissements d'enseignement pancanadiens. Dans cette recherche qualitative de type analyse réflexive (*self-study* dirigé) de la pratique professionnelle d'une enseignante, les autrices présentent l'analyse de traces matérielles du corpus produit lors d'une expérience de travail collaboratif en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) dans un milieu scolaire albertain. Guidée par un cadre conceptuel basé sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'égard du travail collaboratif en CAP, l'étude s'interroge sur l'amélioration du SEP durant la participation aux CAP. Les résultats montrent que la participation à la CAP a amélioré le SEP de la participante, notamment grâce à la collaboration étroite qui s'est instaurée avec ses collègues de travail de même qu'à la mise en application de nouvelles pratiques pédagogiques. La démarche présentée mérite d'être reproduite afin d'étendre l'impact à d'autres membres de la communauté enseignante.

Abstract

Collaborative work is becoming more and more present in teaching teams institutions across Canada. This reflective qualitative research (self-study) on professional practice presents an analysis of a teacher's corpus who experienced a collaborative work in professional learning communities (PLC) in a school located in Alberta. A conceptual framework based on the sense of self-efficacy (SEP) towards collaborative work in PLC is guiding the study. The results show that participation in the PLC improved the teacher's SEP through the close collaboration established with her colleagues and by the implementation of new pedagogical practices. The authors suggest that this study be replicated to extend the impact to other teachers.

Pour citer cet article

Chantal-Bossut, V. et Bouchamma, Y. (2024). Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) : une analyse réflexive. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 37-52. <https://doi.org/10.62920/cn0fce48>

© Les autrices, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Au quotidien, les enseignants se heurtent à des défis considérables (Roberts et Pruitt, 2010, p. 1) : rencontrer leur mission éducative, veiller à la réussite éducative des élèves, procéder à des évaluations formatives, sommatives et ministérielles, assurer l'ensemble de leurs tâches et obligations professionnelles, etc. Qui plus est, depuis quelques années, les exigences croissantes en matière de reddition de comptes dans le domaine de l'éducation font en sorte que les enseignants doivent régulièrement compiler et analyser des données mesurables qui rendent compte de l'apprentissage et de la progression des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014). La charge de travail considérable des enseignants, combinée au sentiment d'isolement expérimenté

par plusieurs lors des tâches de planification, de correction et d'enseignement (Leclerc et Labelle, 2013, p. 2), ne semble pas sans conséquences : stress (Lupien, 2010), détresse (Labelle *et al.*, 2001), dépression chronique, absentéisme (Janosz *et al.*, 2014), épuisement professionnel, abandon de la profession enseignante (Viac et Fraser, 2020 ; Karsenti *et al.*, 2015 ; Kamanzi *et al.*, 2015). Il va sans dire que ces facteurs psychologiques et ces preuves de désengagement dénotent généralement la présence de croyances plus faibles de la part des enseignants par rapport à leurs capacités à accomplir des tâches et à exploiter leurs compétences, ce qui peut témoigner d'une réduction du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Galand et Vanlede, 2004).

Malgré ce portrait complexe, il demeure que les établissements d'enseignement doivent mettre en place une pratique structurée pour s'engager dans la réussite scolaire des apprenants. Ce faisant, des équipes-écoles ont pris la décision de se baser sur les données pour entretenir des discussions à saveur pédagogique et pour déterminer ensuite les interventions optimales à préconiser pour répondre aux besoins spécifiques des élèves. Ce mode de fonctionnement, composé de processus de suivis fréquents des progrès des élèves, basé sur une culture de données et s'inscrivant dans une démarche de collaboration, est appelé communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) (Prud'Homme et Leclerc, 2014). L'école y est considérée comme une communauté, soit un milieu où règne la collaboration et l'entraide entre les professionnels qui y travaillent (Roberts et Pruitt, 2010, p. 25). À la lumière de ces constats, nous nous sommes demandé : *En quoi la participation aux communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) permet d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle chez les enseignants ?* C'est ce à quoi nous avons tenté de répondre en réalisant notre propre analyse réflexive. Dans les faits, la participation à la CAP par la première autrice l'a menée à vouloir mieux comprendre les principes de ce mode de fonctionnement collaboratif en milieu scolaire et à en vérifier les effets perçus sur son sentiment d'efficacité personnelle alors qu'elle en était dans ses débuts dans le monde de l'enseignement. En ce sens, cet article présente notre *self-study*¹ en proposant une exploration des principes de la CAP, puis en brossant un portrait des effets perçus par la participante-enseignante² quant à son sentiment d'efficacité personnelle en milieu de pratique.

Problématique et contexte

En Alberta, l'éducation est une responsabilité partagée entre les différents acteurs et nécessite la collaboration et l'engagement de ceux-ci pour supporter les élèves et s'assurer qu'ils puissent se réaliser à leur plein potentiel (Government of Alberta, 2012, p. 11). Au sein des institutions d'enseignement, cela se traduit par l'utilisation de méthodes et d'interventions pédagogiques variées, ainsi que par des démarches collectives, comme celle de l'approche collaborative, développée par le pédagogue albertain Kurtis Hewson (Hewson, Hewson et Parsons, 2015).

En 2017, la directrice d'une école primaire située à Edmonton, en Alberta, a implanté l'approche collaborative, qui se veut une forme de CAP, dans son milieu scolaire. En 2019, l'approche collaborative a été ajoutée dans

¹ Dans cette recherche, la professeure Bouchamma (identifiée comme co-chercheuse et seconde autrice dans l'article) a accompagné la pratique réflexive de l'étudiante et première autrice (identifiée comme la participante et l'enseignante-chercheuse dans l'article). Autrement dit, le *self-study* concerne le vécu de l'étudiante, mais a été réalisé en collaboration avec sa direction de recherche de maîtrise.

² Comme il s'agit d'un *self-study* dirigé (nous développerons cet aspect dans la [partie 3](#), qui porte sur la méthodologie) et que l'article est signé par deux autrices, il a été convenu que la troisième personne du singulier soit employée lorsque l'on fait référence au vécu de la participante, soit l'enseignante-chercheuse au cœur de cette expérience.

le *Plan d'amélioration continue* (PAC) de l'école en question afin que l'équipe de direction, les enseignants, les aides-élèves et les services pédagogiques y travaillent de concert tout au long de l'année scolaire. Ils ont alors pris des décisions en groupe afin d'accompagner de façon optimale les élèves vers la réussite.

Plus précisément, l'approche collaborative est le produit de la triangulation des pyramides d'interventions, des évaluations formatives et sommatives et des rencontres d'équipes collaboratives (Hewson, Hewson et Parsons, 2015). Dans cette approche, les interventions à privilégier selon les besoins spécifiques des élèves, tout comme les solutions choisies et les actions qui s'en suivent, prennent place dans la démarche collective de l'équipe-école. Selon Bouchamma *et al.*, le mode de fonctionnement de la CAP permet un climat scolaire collaboratif, surtout par le partage d'idées et de pratiques entre collègues enseignants, ce qui renvoie à une forme de développement professionnel, en plus de garantir un meilleur suivi du cheminement des élèves grâce à la compilation de données, puis d'améliorer l'apprentissage, la réussite et la persévérance scolaires des élèves (p. 13). D'ailleurs, les méthodes pédagogiques privilégiées par les enseignants peuvent faire de l'école un milieu de vie épanouissant, tant pour les élèves que pour les membres du personnel (Gordon et Burch, 2005, p. 7). De surcroît, l'engagement des enseignants dans ce processus pourrait accroître leurs croyances envers leur efficacité personnelle à favoriser l'apprentissage des élèves et, ce faisant, pourrait mener à des retombées positives sur la réussite scolaire (Lecomte, 2004, p. 64). Cela dit, il apparaît que le modèle de l'approche collaborative est efficace pour soutenir le développement pédagogique des enseignants et des institutions d'enseignement, ce qui se traduirait par une amélioration de la réussite éducative des élèves (Roberts et Pruitt, 2010, p. 1 ; Hewson *et al.*, 2015 ; Bouchamma *et al.*, 2019 ; Ohayon et Albulescu, 2022).

Au regard des défis complexes vécus par les enseignants en milieu de travail, il s'avère pertinent d'explorer la piste du sentiment d'efficacité de l'enseignant qui travaille en CAP pour déceler l'effet des perceptions sur les pratiques de l'individu. Par l'entremise de cet article, nous présentons les résultats de notre recherche menée en 2020 qui visait à comprendre en quoi le fonctionnement de la CAP permet d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle chez l'enseignant. Ainsi, une recension d'écrits de nature professionnelle et scientifique sera d'abord présentée, puis le cadre méthodologique de notre étude qualitative sera dévoilé. L'analyse réflexive³ de la pratique professionnelle de l'enseignante-chercheuse sera ensuite exposée au regard du sentiment d'efficacité professionnelle procuré par son expérience de la CAP.

1 Recension des écrits

La CAP, aussi appelée approche collaborative, s'inscrit dans une culture de collaboration (Bouchamma *et al.*, 2019 ; Leclerc et Labelle, 2013) depuis son apparition dans les écoles canadiennes il y a plus d'une décennie (Isabelle et Martineau Vachon, 2017, p. 84). La CAP peut être définie comme une structure ou un système collectif de prise de décisions qui constitue un capital social et qui est soutenu par des leaders scolaires qui encouragent le corps enseignant à travailler en équipe pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves, en plus de favoriser leur développement continu comme professionnels (Hewson *et al.*, 2015, p. 75). Seashore, Anderson et Riedel (2003) précisent que la collaboration doit s'inscrire dans la culture scolaire et que la finalité de la CAP est l'amélioration des résultats d'apprentissage des élèves et leur réussite (Roberts et

³ À noter que le terme *self-study*, qui perd malheureusement de son sens lorsque l'on en fait la traduction en français (Petit et Ntebutse, 2017, p.706), aura comme correspondance l'« analyse réflexive » dans notre article. Pour ainsi dire, « *self-study* » et « analyse réflexive » seront ici employés comme des termes équivalents.

Pruitt, 2010, p.6). Bouchamma *et al.* (2019) spécifient qu'il s'agit des réflexions collectives visant l'amélioration des résultats des apprenants tandis que DuFour *et al.* (2019), les initiateurs du modèle de CAP, parlent d'un processus d'enquête continu et de recherche-action. À ce propos, notre recherche emprunte certains principes à la recherche-action, notamment le fait que la participante ait simultanément acquis des connaissances en participant aux CAP et mis en application des actions concrètes dans sa pratique enseignante. La réflexion critique émergeant de ce processus a d'ailleurs été consignée dans son journal de bord. Dans le mode de fonctionnement collaboratif que constitue la CAP (Roberts et Pruitt, 2010, p. 1), il apparaît que les interactions entre les enseignants, l'engagement mutuel des participants et l'adhésion au fait d'apprendre ensemble sont cruciales à l'amélioration de la pratique, et ce, afin de favoriser la réussite des élèves (Leclerc et Labelle, 2013, p. 2). Buffum, Mattos et Weber (2009) s'accordent d'ailleurs sur le fait qu'aucun enseignant ne dispose de l'ensemble des connaissances, des habiletés et des ressources nécessaires, y compris le temps, qui permet de fournir une approche différenciée qui amène tous les élèves du groupe à atteindre des niveaux d'apprentissage élevés (Hewson *et al.*, 2015, p. 96), d'où l'importance de convier un maximum d'acteurs du personnel scolaire aux CAP.

Parmi les effets bénéfiques de la CAP, plusieurs chercheurs ont abordé la perspective du développement professionnel en révélant que le travail en CAP permet aux individus qui y prennent part de mettre à profit leurs compétences pédagogiques et leurs connaissances, en plus d'avoir l'opportunité de les accroître (Leclerc et Labelle, 2013, p. 4 ; Ohayon et Albulescu, 2022). Il s'agit d'une autre assise théorique sur laquelle nous nous sommes basées pour justifier l'auto-examen critique de la pratique de l'enseignante-chercheuse. Dans les faits, les membres de la CAP, incluant la participante, ont été invités à adhérer à la culture collaborative (Roberts et Pruitt, 2010, p. 10), qui s'exprime essentiellement par le partage de valeurs communes, de pratiques et du leadership, et ce, par l'apprentissage collectif et l'investigation collaborative (Hord et Sommers, 2008 ; Carpenter, 2018). Dans ce contexte, la participante, tout comme les membres de la CAP, s'est exposée à la possibilité d'améliorer son sentiment d'efficacité en tant qu'enseignante, en plus d'accroître sa satisfaction au travail (Bolam *et al.*, 2005). Par exemple, l'étude de Peagler (2023), réalisée au sujet de l'implantation de CAP dans une école secondaire en Caroline du Sud, a pu conclure que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants s'est amélioré et que la création de la culture scolaire collaborative dans le milieu a favorisé la réussite des élèves, ce que notre expérience semble vouloir confirmer.

Il apparaît qu'au sein des écoles qui privilégient le travail en CAP, un sentiment accru d'efficacité au travail peut être perçu, ce qui conduit à une augmentation de la motivation et de la productivité en classe, de même qu'à une plus grande responsabilité collective à l'égard de l'apprentissage des élèves (Bolam *et al.*, 2005, p. 10). Le psychologue Bandura (1986) – de qui proviennent principalement les travaux portant sur le SEP – et plusieurs chercheurs, tels que Lecomte (2004) et Bellet, Vendeville et Mailles-Viard Metz (2019), considèrent le SEP comme la croyance ou le jugement de l'individu envers ses capacités et ses aptitudes pour réussir des tâches, atteindre des buts ou réaliser des performances particulières. Prenant appui sur les découvertes de Bandura (1986), Lecomte (2004) a distingué le SEP fort et le SEP faible. Il précise que les individus qui croient en leur potentiel et qui accueillent les tâches comme des défis surmontables ont un sentiment d'efficacité fort, tandis qu'un sentiment d'efficacité faible peut être décelé chez ceux qui doutent d'eux-mêmes, attitude qui peut limiter leurs aptitudes (Lecomte, 2004, p.60).

2 Cadre conceptuel

À la lumière de la recension des écrits, nous étions en mesure d'affirmer que la participation d'un enseignant à la CAP d'un établissement dans lequel une culture collaborative règne pourrait avoir comme effet d'augmenter son SEP. De ce fait, nous avons conçu le cadre conceptuel suivant :

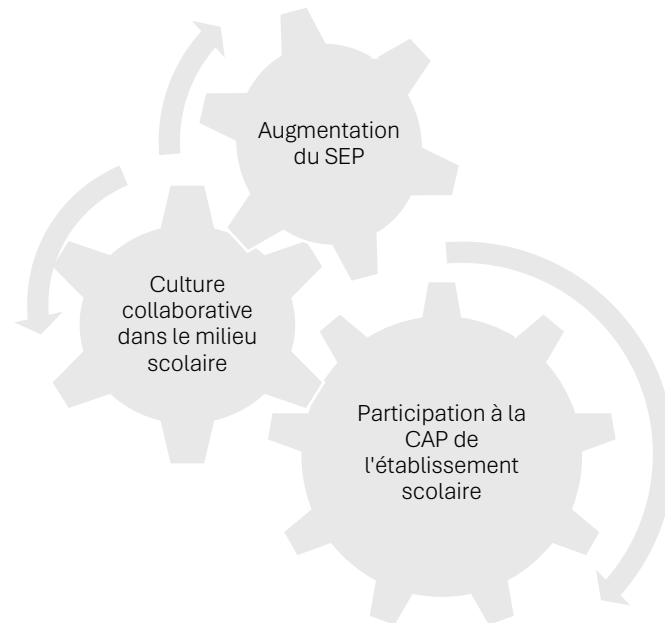


Figure 1. La participation à la CAP et le SEP.

Cette figure rend compte de la dynamique présente entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement, synergie qui semble engendrer des effets psychosociaux et émotionnels différents (Lecomte, 2004, p. 63), selon les croyances qui en sont à l'origine. De fait, les croyances de l'individu seraient construites à partir de différentes sources : (1) les succès personnels et les échecs vécus, (2) l'apprentissage social issu des observations d'actions effectuées par autrui, (3) la persuasion et la confiance d'autrui en ses capacités, (4) l'état physiologique et émotionnel (stress, santé, activité physique, etc.) (Lecomte, 2004, p. 62).

Tableau 1. L'interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement (Lecomte, 2004, p. 63).

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

Prenant appui sur les travaux de Bandura (1986) et de sa théorie sociocognitive, Bellet, Vendeville et Mailles-Viard Metz (2019) expriment que le concept de sentiment d'efficacité en tant qu'indicateur de réussite

s'appuie sur le comportement, l'environnement et la personne (p. 994). Le SEP de l'individu varierait donc selon sa croyance en ses propres capacités à réaliser une tâche, un projet ou autre, et ce, dans un contexte disciplinaire précis (Bellet *et al.*, 2019, p. 996). Plus spécifiquement, ces croyances seraient construites et modifiées selon : (1) l'expérience active, (2) l'expérience à partir de l'observation et de comparaisons sociales, (3) la persuasion verbale, soit l'encouragement ou le dénigrement et (4) les états physiologiques et émotionnels (Bellet *et al.*, 2019, p. 995). À cet effet, soulignons que les travaux de Bandura (1977) nous invitent à penser que les individus ont besoin de soutien en CAP, et ce, afin de favoriser leur développement et la croissance de leur sentiment de compétence (Roberts, 2023, p.132). Dans cet ordre d'idées, le leadership de l'équipe de direction serait crucial pour la mise en place d'une culture de collaboration. Afin de bien diriger le processus de la CAP et de maximiser ses retombées dans le milieu d'enseignement, la maîtrise de plusieurs compétences serait requise, particulièrement l'ouverture d'esprit, la connaissance des objectifs et la réflexion dans l'action (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 26).

3 Méthodologie

3.1 Le type de recherche et d'analyse

D'emblée, notons que la démarche méthodologique empruntée dans cette recherche de type analyse réflexive de la pratique professionnelle (Paillé, 2007, p. 143) s'apparentait à celle d'un *self-study*, notamment pour son aspect collaboratif (Bullough et Pinnegar, 2001). Comme le souligne Samaras (2011), la collaboration critique constitue l'un des 5 éléments clés d'une recherche de type *self-study* (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706), et de fait, au cours de notre expérience, la professeure a accompagné l'enseignante-chercheuse, qui était alors étudiante à la maîtrise, en incarnant le rôle d'ami critique dans tout le processus de recherche. Ainsi, par ses interventions, la professeure guidait la pratique réflexive de l'étudiante quant à l'expérimentation de la CAP dans ses fonctions d'enseignante en milieu de travail professionnel – un autre élément clé qui fait de notre recherche un *self-study*. L'enseignante-chercheuse transposait ses réflexions et son vécu de la CAP dans un journal de bord⁴. À noter que la rédaction d'un tel corpus relève du développement d'une « pratique réflexive », soit un autre élément essentiel du *self-study* (Petit et Ntebutse, 2017, p. 708). Ainsi, le *self-study*, dirigé par la professeure, a permis un profit marqué en termes d'apprentissage, notamment une meilleure compréhension de la posture professionnelle de l'enseignante novice et une amélioration de sa pratique au gré des nouvelles connaissances acquises (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706), soit un autre élément important du *self-study* aux yeux de Samaras (2011). Dans le même ordre d'idée, considérant l'objectif de développement personnel et professionnel de la participante, cette recherche a pu être considérée comme ontogénique, ce qui signifie que le changement produit a été centré sur la participante (Van der Maren, 2014, p. 41). La professeure, en tant qu'amie critique, a consulté le journal de bord de l'étudiante durant l'année scolaire, mais le travail d'analyse de contenu de ce corpus a été réalisé une fois l'expérience de la CAP terminée. L'analyse prenait appui sur une liste de codage élaborée à partir de notre cadre conceptuel et relevait les extraits du corpus de l'enseignante qui témoignaient d'un SEP fort et ceux qui se rapportaient à un SEP faible. Soulignons que l'étudiante a d'abord effectué le travail d'analyse qui fut validé par sa direction, puis que l'analyse de contenu s'est poursuivie lors des échanges qu'elles ont eus par la suite. Ce processus transparent et systématique (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706) justifie la rigueur méthodologique de notre recherche, un autre élément à respecter dans le cas d'un

⁴ Voir la [section 3.3](#) portant sur ce corpus pour plus de détails.

self-study. La résultante d'une telle démarche scientifique est nécessairement la création de savoirs, mais aussi la présentation de ceux-ci (Petit et Ntebutse, 2017, p. 706). Dans notre cas, cet article fut la méthode choisie pour partager le fruit de notre travail.

3.2 La description de la participante et du contexte

Dans ce projet de recherche, la première autrice était enseignante titulaire au préscolaire de 2018 à 2023 à Edmonton, en Alberta. En 2017, les CAP ont été instaurées dans son milieu d'enseignement élémentaire, francophone et catholique. Lors de l'année scolaire 2019-2020, l'enseignante-chercheuse a analysé sa pratique, explorant de façon authentique son vécu en CAP au sein de cette école comptant près de 400 élèves et une quarantaine de membres du personnel. La direction de l'école administrait le fonctionnement de la CAP : assurer la mise en œuvre et la progression de la CAP, tout en veillant à ce que les équipes-cycles se rencontrent à intervalles d'environ six à huit semaines ; choisir les locaux des rencontres, tout en s'assurant que ceux-ci procurent un espace de travail suffisamment grand et du matériel technologique (par exemple, un écran pour projeter des travaux d'élèves et des résultats de leur progression). Lors des rencontres de la CAP, les enseignants et la direction discutaient des défis vécus par les élèves et convenaient des actions à mettre en place pour accompagner les élèves vers la réussite.

3.3 Le corpus

Le corpus de l'étude était un journal de bord professionnel constitué de dix-huit pages regroupant des réflexions et des traces matérielles des différentes étapes de la CAP vécues par l'enseignante-chercheuse au sein de son équipe-cycle. Ce journal n'était pas basé sur des balises précises ; il était plutôt question d'écriture spontanée de la part de la participante, de séance en séance, par rapport à ses observations et à ses réflexions personnelles, spécialement au sujet des méthodes pédagogiques et évaluatives, et ce, en incluant certains faits (Fortin et Gagnon, 2016, p. 203). Cet instrument personnalisé de collecte de données était une méthode appropriée pour cette étude puisqu'il permettait à la participante de s'exprimer à l'aide de mots propres à l'expérience professionnelle vécue, puis de prendre une distance quant aux événements pour ensuite transformer certaines représentations, se relire et prendre conscience de son propre développement (Fortin et Gagnon, 2016). Puis, à partir de ce journal de bord, des inférences quant aux comportements, aux pensées et aux sentiments de l'enseignante ont été proposées au regard des assises théoriques. Comme l'interprétation des actions, des faits et des réflexions de la participante en contexte professionnel a été réalisée à posteriori, cette étude est de type rétrospective (Paillé, 2007, p. 143). Les faits saillants de ce corpus, comptant des citations de la participante, seront présentés dans la [section 4](#) portant sur les résultats.

3.4 L'analyse des données

Le contenu du corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu en se basant sur une grille de codage fermée (Van der Maren, 2004) composée de deux catégories : le SEP faible et le SEP fort. Les analyses ont suivi les étapes du codage fermé (Van der Maren, 2004, p. 558) : (1) relecture du cadre conceptuel composé des catégories d'analyse qui, dans ce cas, sont les deux niveaux du SEP ; (2) lecture du corpus à coder ; (3) extraction des passages significatifs illustrant le sentiment d'efficacité personnelle ; (4) relecture des passages significatifs, extraction de ce qui semble représentatif (mots clés, propositions, etc.), soient les éléments qui correspondent à un code ; (5) codage.

4 Résultats

Les analyses du journal de bord ont permis d'identifier une évolution du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignante.

4.1 Le SEP faible

Comme formulé dans notre cadre conceptuel, le SEP faible englobe les attitudes de doute envers soi-même et ses capacités qui ont pour effet de limiter les aptitudes de l'individu (Lecomte, 2004, p. 61). Lors de la phase d'initiation de la CAP, de septembre à novembre 2019, le SEP de l'enseignante était faible. Dans son milieu de travail, l'enseignante percevait un niveau élevé de stress, ce qui risquait de la conduire à diverses conséquences sur le plan de la santé physique et de la santé mentale (Dionne-Proulx, 1995, p. 146). Bien qu'elle ne fût pas pleinement confiante envers ses capacités, elle était ouverte, et curieuse, à entreprendre l'aventure de la CAP pour vivre l'expérience et, en principe, en expérimenter les bienfaits, en particulier, l'amélioration du climat scolaire par l'utilisation de la collaboration qui pouvait générer des effets importants sur le niveau de stress et la satisfaction au travail (Sangsue et Vorpe, 2004 dans Bouchamma *et al.*, 2019, p. 36). Lors des premiers moments d'échanges en équipe, l'enseignante a eu l'occasion d'exprimer ses questions et ses préoccupations. Voici un passage du journal de bord à cet effet :

Mes deux collègues de maternelle sont enseignantes depuis plusieurs années et, du coup, plus expérimentées que moi en enseignement. Je suis peu confiante envers mes possibilités de partager des connaissances, des idées et mes expériences. En d'autres mots, je doute que mes compétences et mes idées d'interventions et de stratégies d'enseignement puissent apporter une plus-value à l'équipe. Présentement, je me perçois comme une jeune enseignante qui a encore beaucoup à apprendre, même si je détiens déjà beaucoup de connaissances et que je maîtrise les compétences requises pour exercer mes fonctions d'enseignante. (Septembre 2019)

Cet extrait révèle que l'enseignante, en début de carrière, ne se sentait pas pleinement compétente ; elle ne baignait pas dans la confiance. Craignant que les rencontres avec ses collègues lui fassent réaliser qu'elle avait beaucoup à apprendre et peu à partager, elle doutait d'elle-même, malgré ses nombreuses connaissances, habiletés et compétences, développées et acquises, essentiellement lors de ses études en enseignement. Malgré la présence de doutes, l'enseignante était prête à adhérer au changement, à vivre le fonctionnement en CAP, tel qu'en témoigne ce passage : « [j]e vais sans doute pousser mes réflexions pédagogiques plus loin, améliorer mes pratiques pédagogiques grâce au partage avec mes collègues expérimentées en enseignement et, ultimement, c'est pour la réussite des élèves que je vais entamer ce processus » (septembre 2019).

Par ailleurs, il apparaît que le leadership scolaire de l'équipe de direction a pu contribuer à la construction du sentiment d'efficacité pédagogique de la participante (Lecomte, 2004, p. 69). En début d'année scolaire, la directrice et la directrice adjointe ne voulaient pas mettre davantage de pression aux enseignants alors elles ont choisi de reporter le début des CAP : « [j]e suis reconnaissante d'avoir le temps de bien commencer l'année scolaire avant de prendre part à un fonctionnement en CAP » (septembre 2019). Déjà, cette décision peut avoir eu comme effet de réduire le nombre de facteurs de stress (Lupien, 2010, p. 178) en regard de la charge de travail élevée des enseignants. Ensuite, l'équipe de direction a pris soin d'expliquer les conditions de la CAP, en plus d'être présente et disponible pour répondre aux questionnements de l'équipe enseignante :

Cela m'a sécurisée que l'équipe de direction prenne le temps de bien nous expliquer le fonctionnement de la CAP et ses particularités dans notre école, tout en répondant à mes interrogations. Désirant être bien prête à temps, je suis attentive et je m'assure de prendre des notes, en plus de poser mes questions. (Septembre 2019)

D'emblée, l'écoute et l'appui de l'équipe de direction invitaient au processus de la CAP.

Lors de la phase d'implantation de la CAP, soit de décembre 2019 à février 2020, la culture de collaboration s'est réellement développée au sein de l'organisation dite apprenante. En d'autres termes, il fut question d'une transformation au sein de l'école dans laquelle cette étude a été réalisée, passant d'une culture d'enseignement à une culture d'apprentissage (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 3). C'est donc par le développement du travail collaboratif en CAP « que l'école [est devenue] un milieu scientifique, c'est-à-dire un milieu expérimental dans lequel [l]es membres collaborent, étudient et discutent rigoureusement des problématiques de l'apprentissage pour garantir la réussite de tous les élèves » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 3), puis utilisent les données d'apprentissage collectées pour « ajuster leur enseignement et réguler l'apprentissage » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 17). En effet, lors de chaque rencontre en CAP, les enseignants devaient apporter des travaux d'élèves, des traces d'apprentissage ou encore des tableaux de résultats afin d'en discuter avec leurs collègues. Pour ainsi dire, les données occupaient une place importante. À cet égard, dans son journal, l'enseignante rapportait prendre conscience d'une amélioration de son sentiment d'efficacité personnelle. En prenant appui sur les données, les interventions de l'enseignante étaient basées sur les besoins réels des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 131) et il se peut que l'appropriation de pratiques efficaces pour répondre aux besoins ciblés des élèves (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 13) lui ait permis de se sentir davantage confiante, vu le développement de sa « culture d'empowerment » et de son sentiment d'efficacité personnelle.

4.2 Le SEP fort

Le SEP fort, rappelons-le, implique des croyances positives envers ses capacités et son potentiel. En ce sens, l'individu entrevoit les tâches comme étant des défis à surmonter (Lecomte, 2004, p. 61). Du côté de l'enseignante-chercheuse, le SEP est devenu de plus en plus fort au gré de sa participation à la CAP. Dès la première rencontre de la CAP au mois de décembre 2019, l'enseignante avait constaté que ses collègues accordaient de la valeur à ses idées : « [d]ès les premiers échanges en CAP avec mes collègues, j'ai pris des risques en prenant la parole pour donner mes idées. Mes collègues ont bien accueilli mes propositions et je me suis aussitôt sentie plus à l'aise » (rencontre 1). Considérant le fait que cela représentait une crainte pour elle, l'ouverture et la confiance que ses collègues lui ont témoignées ont pu diminuer le stress négatif perçu, et, le cas échéant, permettre à son sentiment d'efficacité personnelle de croître. Également, dès la deuxième rencontre de la CAP, l'enseignante semblait déjà plus confiante puisqu'elle a « effectué un compte-rendu d'une formation en littératie à [s]es collègues de maternelle » (rencontre 2).

Dans cet ordre d'idées, l'enseignante rapportait dans son journal qu'elle développait des relations plus étroites avec ses collègues, ce qui renforçait leurs liens de confiance :

J'ai beaucoup aimé discuter avec mes deux collègues de nos conceptions et de nos croyances initiales au sujet du travail collaboratif ; cela m'a permis d'apprendre à mieux me connaître et à mieux les connaître. Par le fait même, je pense que cette activité a renforcé nos liens puisque nous avons des façons de penser semblables et/ou complémentaires ». (Rencontre 1)

L'on peut ici constater qu'une culture collaborative saine (Roberts et Pruitt, 2010, p. 9) semblait s'installer, ce qui peut effectivement avoir eu des effets importants sur le niveau de stress et sur la satisfaction au travail de l'enseignante (Sangsue et Vorpe, 2004 dans Bouchamma *et al.*, 2019, p. 36). Dans son journal de bord, la participante ajoutait ceci : « [n]os discussions à saveur pédagogique étaient riches et j'ai ressenti un engagement de mes deux collègues enseignantes ainsi qu'une mobilisation collective pour trouver des solutions efficaces afin d'aider nos élèves » (rencontre 1). Il semblerait que cette atmosphère positive et le travail collaboratif aient eu des effets positifs sur sa satisfaction au travail :

Déjà, j'entrevois un élan de positivisme de la part de tous les acteurs présents et beaucoup de motivation à mettre le tout en œuvre, ce qui me fait sentir bien dans mon milieu professionnel, augmente ma motivation à me dépasser et me donne le goût de m'investir pleinement dans la démarche. (Rencontre 1)

Graduellement, au sein de l'équipe de collaboration, un cycle de travail s'était installé où se succédèrent « des discussions soulevées par les données, le choix d'un aspect de l'apprentissage prioritaire ainsi que des échanges sur les meilleures pratiques pédagogiques pour favoriser le maximum d'amélioration dans le rendement de l'élève » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 17). Cela signifie que les données d'apprentissage étaient collectées préalablement, puis faisaient l'objet des discussions entre les membres de la CAP pour finalement servir à « ajuster leur enseignement et réguler l'apprentissage » des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 17). Voici quelques extraits du journal de bord qui pouvaient en témoigner : « les données collectées étaient principalement des notes » (rencontre 1) ; « nous avons pris appui sur nos notes d'observation des élèves au cours des dernières semaines par rapport à leur maîtrise de la langue française » (rencontre 2) ; « pour ce faire, nous avons pris appui sur les données récoltées, c'est-à-dire les évaluations qui rendent compte des lettres et des chiffres connus par ces élèves ainsi que leurs productions récentes en littératie et en numératie » (rencontre 3). À ce propos, l'enseignante mentionnait qu'elle « réalise que le travail collaboratif en CAP qui a été développé a effectivement favorisé la révision de certaines de [s]es pratiques puisque ce fonctionnement nécessite que les choix pédagogiques des enseignants prennent appui sur les données recueillies » (rencontre 3). Cette démarche collective basée sur les données pour orienter les pratiques rendait compte de la présence d'une culture des données qui semblait s'installer dans le milieu scolaire, et ce, en symbiose avec la culture de collaboration. De fait, dans tout le processus de la CAP, les données avaient occupé une place importante et elles avaient permis à « l'enseignement [de] prend[re] tout son sens, car dorénavant, il [était] basé sur des besoins pédagogiques particuliers issus d'une analyse rigoureuse des données d'observation plutôt qu'appuyé sur les impératifs du programme scolaire ou l'intuition personnelle » (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 103).

Pareillement, le travail d'analyse et de réflexion qui a été effectué en CAP a pu avoir un impact sur les croyances de l'enseignante envers son efficacité pédagogique (Lecomte, 2004, p. 67) et ses pratiques pédagogiques et évaluatives. Dans son journal, elle notait, avoir « apprécié échanger des trucs, des conseils et des activités avec [s]es collègues » et s'être sentie « mieux outillée pour les semaines suivantes de décroisement » (rencontre 2). Autrement dit, une forme de responsabilité partagée a pu réduire le stress lié aux choix pédagogiques les plus adéquats pour optimiser la réussite éducative de tous les élèves. Il semblerait que l'enseignante en remarquait les effets :

Comme nous avons séparé les tâches à faire pour mettre en œuvre les nouvelles stratégies, la charge de travail était bien répartie. C'est encourageant et motivant de constater que des nouveautés seront en place dans un court délai grâce au travail d'équipe et à l'engagement de chaque membre de cette équipe. (Rencontre 2)

Tout comme dans la phase d'initiation de la CAP, le leadership qui a été exercé par la direction semble avoir eu des effets positifs sur l'enseignante. Plusieurs extraits de son journal de bord s'y rapportaient, à savoir : « [l]a directrice est présente et fournit des rétroactions positives et constructives, ce qui augmente la confiance que j'ai envers mes capacités et mes idées » (rencontre 1) ; « [j]e suis aussi contente que la direction ait pris le temps de nous témoigner sa reconnaissance à l'égard du travail effectué aujourd'hui » (rencontre 1).

Tout au long de l'année scolaire, les rétroactions constructives (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 109) et la reconnaissance (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 113) de la part de l'équipe de direction furent quelques-unes des pratiques gagnantes pour encourager le travail des professionnels du milieu scolaire. Ainsi, le leadership scolaire de l'équipe de direction a pu soutenir le développement du sentiment d'efficacité pédagogique de la participante (Lecomte, 2004, p. 69)

Au cours de la phase d'institutionnalisation ou phase d'intégration de la CAP, soit de mars à juin 2020, le sentiment d'efficacité personnelle de la participante continuait de s'améliorer. Dans son corpus, en mars, elle avait noté avoir réalisé « l'importance d'être vulnérable et de prendre la posture de l'apprenant en plus de celle de l'enseignant pour les biens du processus de la CAP » puisque « la CAP nécessite une culture d'apprentissage et celle-ci commence par l'ouverture à l'apprentissage » (rencontre 3). Avec de plus en plus d'aisance, l'enseignante adoptait une posture d'apprentissage, en plus de partager ses idées :

Une de mes collègues nous a présenté certains jeux éducatifs et des outils d'évaluation qu'elle utilise. Nous avons pris le temps de déterminer quelles activités nous allions effectuer et pris soin de noter le matériel pédagogique qui sera nécessaire. Sans hésiter, j'ai proposé à mes collègues un des jeux à faire en collectif dans la routine du matin pour la reconnaissance des chiffres et des lettres ainsi que des ateliers de manipulation qui contribuent à développer ces habiletés également. J'ai adoré ce partage de pratiques professionnelles avec mes collègues. (Rencontre 3)

Dans les faits, ce passage rend compte de la vulnérabilité dont l'enseignante était désormais en mesure de faire preuve, ce qui dénote une grande évolution de son SEP.

En outre, le travail d'analyse et de réflexion que l'enseignante avait effectué avec ses collègues en CAP semble avoir eu un impact sur ses propres croyances – initialement empreintes d'un manque de confiance en ses capacités –, et sur son sentiment d'efficacité pédagogique personnel :

J'affectionne ce fonctionnement collaboratif et je remarque que j'ai développé de meilleures pensées relatives à mon efficacité pédagogique en tant qu'enseignante, en plus d'adopter une posture positive et empreinte de volonté à améliorer, entre autres, mes pratiques pédagogiques et évaluatives. (Rencontre 3)

À travers le cheminement professionnel que l'enseignante décrivait dans son journal, l'on pouvait noter un changement de perspective. Chez les enseignants, la participation à la CAP permettrait de générer des effets positifs sur le plan du développement professionnel (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 13). À cet effet, la participante a fait mention de ceci :

Je réalise aussi que je me sens bien entourée de mes collègues, stimulée par nos discussions pédagogiques et motivée à améliorer mes pratiques d'enseignement, à me perfectionner en tant qu'enseignante et à y trouver une forme d'épanouissement et de satisfaction professionnelle. (Rencontre 3)

Il semblerait que ses pensées aient effectivement commencé à s'évader un peu plus loin, au-delà des tâches de préparation, de suivis et de rencontres, et qu'elle ait pris conscience de son développement en tant que professionnelle.

Lors de la phase d'intégration de la CAP, l'apprentissage collectif a connu une nouvelle dimension en raison du télétravail généré par la pandémie de la Covid-19. Notons que ce passage obligé à des rencontres virtuelles a donné un caractère hybride à la CAP. Alors que l'enseignante s'était bien habituée au fonctionnement de travail en CAP et que son SEP était devenu plus fort en l'espace de quelques mois, celui-ci semble avoir connu une légère baisse lors du passage de l'enseignement en classe à l'enseignement en ligne en raison de la fermeture des écoles :

Personnellement, même si j'ai constaté précédemment que mon SEP avait considérablement augmenté, je me sens prise au dépourvu par ce contexte hors de l'ordinaire et incertaine de la façon dont je vais réussir à accomplir mon mandat d'enseignante de maternelle au cours des prochaines semaines. (Rencontre 4).

Les ajustements nécessaires requis pour l'enseignement en ligne auprès des élèves paraissent avoir été quelque peu déstabilisants pour l'enseignante :

Le 20 mars, mes collègues du préscolaire et moi avons fait une réunion informelle en vidéoconférence de 10 h 30 à 11 h 30 pour discuter en toute simplicité de notre état, de nos idées et de nos inquiétudes, entre autres, dans ce contexte nouveau d'enseignement à distance durant une pandémie. J'ai beaucoup apprécié ce moment ; dialoguer avec des gens que l'on connaît bien et qui vivent la même réalité est réconfortant. (Rencontre 3).

Néanmoins, la relation de confiance avec ses collègues semble avoir été bénéfique :

Je suis bien heureuse de travailler avec mes collègues et cette quatrième rencontre de la CAP m'a réellement procuré un sentiment de confiance. Après la rencontre, j'ai effectué les tâches prévues de façon efficace ; j'avais une idée claire de la démarche à entreprendre. (Rencontre 4)

Le fait d'en discuter avec mes collègues et de planifier le tout avec elles a été positif et rassurant. En effet, par la suite, j'étais plus confiante dans le choix des activités d'apprentissage à faire vivre aux élèves lors de mes temps d'enseignement en ligne puisque je savais désormais pour quels types d'évaluations je devais les préparer. (Rencontre 5)

Il apparaît que le fait de collaborer avec des collègues de confiance et de continuer de partager des pratiques professionnelles fut favorable pour l'enseignante dans cette période d'incertitude.

En somme, l'approche collaborative expérimentée par l'enseignante a eu des effets bénéfiques sur son SEP de même que sur son engagement envers la réussite des élèves : « [j]'ai d'ailleurs ressenti un engagement marqué de la part de tous les enseignants présents et une volonté collective de s'engager pour optimiser notre approche, nos enseignements en littératie à travers nos écrans et, ultimement, l'expérience scolaire des élèves » (rencontre 5). La participante dénotait aussi une réduction de la charge de travail grâce à la collaboration et à la responsabilité partagée du travail :

La rédaction de ce journal de bord me fait prendre conscience que la responsabilisation collective vis-à-vis la réussite de tous a bien été développée et qu'elle m'a permis de réduire les stressés liés à la charge de travail – qui est nécessairement plus lourde à porter seule. (Juin 2020)

Notons qu'à la fin de chaque fin de rencontre de la CAP, les membres procédaient à la répartition des tâches à faire.

Discussion et conclusion

Ce *self-study* confirme que la participation aux rencontres de la CAP a amélioré le SEP de l'enseignante. Certes, une diminution du niveau de stress perçu a été dégagée chez la participante et elle a su reconnaître

que ses collègues avaient confiance en ses capacités et en ses idées, entre autres. Dans cet article, plusieurs pistes suggérant une explication à cet égard ont été soulevées, essentiellement l'engagement dans la démarche de la CAP, l'instauration (voire le renouvellement) de relations professionnelles basées sur la confiance, le leadership scolaire de l'équipe de direction, le partage de données conduisant à des choix pédagogiques éclairés et collectifs, la présence d'une culture collaborative saine et d'un climat positif au sein de l'établissement scolaire. Qui plus est, au sein de l'institution, la culture de l'enseignement a laissé place à l'émergence d'une culture d'apprentissage, surtout grâce à l'engagement et à la vulnérabilité des membres de la CAP, en plus de mettre de l'avant la culture des données (Prud'Homme et Leclerc, 2014).

De plus, il apparaît que la participation à la CAP et, ce faisant, l'adoption d'une posture d'analyse et de réflexion ont pu contribuer au développement professionnel de la participante. En réalité, il s'avère que, chez les enseignants, la participation à la CAP permet non seulement d'améliorer chacune des compétences professionnelles, mais également d'engendrer des effets positifs sur l'identité professionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'appartenance (Bouchamma *et al.*, 2019, p. 13). Par exemple, en prenant appui sur les données, les interventions de l'enseignante, de même que ses enseignements, étaient davantage basées sur les besoins réels des élèves (Prud'Homme et Leclerc, 2014, p. 131), ce qui a pu lui permettre de se sentir davantage confiante envers ses choix de pratiques pédagogiques, voire de découvrir de nouvelles pratiques par l'entremise des discussions avec ses collègues.

Quelques limites de cette recherche doivent être soulevées. Mentionnons d'emblée que les résultats présentés se rapportent à un contexte spécifique, pourvu de ses réalités propres. Aussi, faut-il rappeler que cette étude porte sur l'expérience d'une seule enseignante, ce qui dénote un petit échantillon. Néanmoins, bien que l'expérience d'une seule enseignante soit analysée, il s'agit d'une forme de *self-study* dirigé qui se veut une expérience-recherche avec un encadrement scientifique sérieux. C'est donc un échantillon restreint qui ouvre de belles perspectives de recherche puisque l'analyse doit encore être menée à plus large échelle. Quant au journal de bord, comme son contenu fut rédigé dans l'intention d'étudier plus spécifiquement le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignante, il se peut que cela ait teinté ce qui y a été consigné.

En termes de perspectives, il serait pertinent de transposer cette étude à d'autres enseignants ayant participé à la CAP au sein de la même école ou à des homologues travaillant dans d'autres milieux scolaires qui vivent un fonctionnement en CAP. De telles recherches permettraient d'analyser d'autres pratiques et les effets obtenus, en plus de nous permettre de porter un regard plus transversal quant aux expériences vécues en CAP par des enseignants, voire de confirmer un impact plus marqué dans la collectivité. Qui plus est, dans l'optique de contribuer davantage à la connaissance en éducation, d'autres axes de recherche pourraient être explorés. D'abord, il serait intéressant d'étudier les retombées positives du SEP sur la réussite scolaire, notamment sous l'angle des croyances que les enseignants ont envers leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage de leurs élèves ainsi que par l'entremise du sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant (Lecomte, 2004, p. 64). Ensuite, comme la participante mentionnait percevoir une diminution de sa charge de travail en raison du processus collectif de choix des pratiques pédagogiques et de la responsabilité partagée vis-à-vis la réussite des élèves, cela pourrait être examiné de plus près. Enfin, il serait judicieux de mettre l'étude en relation avec le phénomène de rétention du personnel enseignant puisque la CAP contribue au sentiment de compétence et à une perception positive des capacités des personnes enseignantes, limitant les insatisfactions et, par la même occasion, les risques de démission.

Références bibliographiques

- Bellet, P., Vendeville, N. et Mailles-Viard Metz, S. (2019). Les effets du travail de groupe sur les sentiments d'efficacité personnelle et collective en contexte d'apprentissage. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 992-1021. <https://www.jstor.org/stable/26954665>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. et Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Publication numéro RR637). University of Bristol. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5622/1/RR637.pdf>
- Bullough, R. V., Jr., et Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Callebaut, M. (2013). *Effets du travail de groupe sur le sentiment d'efficacité personnelle*. [mémoire, Institut Universitaire de Formation des Maîtres]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00861889/document>
- Chantal-Bossut, V. (2021). Le travail en communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) et le sentiment d'efficacité personnelle : une analyse réflexive [projet de recherche de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Deum, M. (2004, 26 au 28 août). *Développer la pratique réflexive et amorcer la professionnalisation en formation initiale des enseignants au travers de la pratique du journal de bord : analyse d'un dispositif belge de formation* [communication écrite]. 9^e colloque de l'AIRDF, Québec. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/71444/1/AIRDF_DEUM.pdf
- Dionne-Proulx, J. (1995). Le stress au travail et ses conséquences potentielles à long terme : le cas des enseignants québécois. *Revue canadienne de l'Éducation* 20(2), 146-155. <file:///Users/virginie/Downloads/2708-Article%20Text-9913-1-10-20170222.pdf>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. et Mattos, M. (2019). *Apprendre par l'action : Manuel d'implantation des communautés d'apprentissage professionnelles*. (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Eggen, D. (2018). *Plan d'activité 2018-21 : Éducation*. <https://open.alberta.ca/dataset/0ce0a4d2-2903-4534-916f-bbfbebb74bcd/resource/69b5b031-2e28-4457-b1d9-1b55f3177bb8/download/plan-dactivites2018-2021.pdf>
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gordon, T. et Burch N. (2005). *Enseignants efficaces : enseigner et être soi-même*. Les Éditions de l'Homme.
- Government of Alberta. (2012). *Education Act*. <https://kings-printer.alberta.ca/documents/Acts/e00p3.pdf>

- Hewson, K., Hewson L. et Parsons, J. (2015). *Imaginer une approche collaborative : croyances, structures et processus pour transformer notre façon de répondre aux besoins des élèves*. Edmonton, Alberta : Jigsaw learning.
- Hord, S. M. et Sommers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities : Voices from Research and Practice*. Corwin Press.
- Isabelle, C. et Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 84-118.
<https://doi.org/10.7202/1043027ar>
- Janosz, M., Marchand, A., Pagani, L., Archambault, I. et Chouinard, R. (2014). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires* (Publication no 2014-RP-179379). Le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_resume_mjanosz.pdf
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9.
<https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle – Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(5), 59-90.
<https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059>
- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Les Éditions au Carré inc.
- Ohayon, A. et Albulescu, I. (2022). Influence of teachers participation in professional learning community on their teaching skills. *European Proceedings of Educational Sciences*, 6, 446-451.
<https://doi.org/10.15405/epes.23056.40>
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Peagler, S. (2023). *Managing Teacher Attrition : Improving Teacher Self-Efficacy Through the Implementation of Professional Learning Communities* [article de thèse, Clemson University]. Tiger prints – Clemson Libraries. https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/3424
- Petit, M. et Ntebutse, J. G. (2017). *Self-study* en contexte de supervision de stage à distance : présence au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne à l'aide d'un blogue réflexif. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 699–718.
<https://doi.org/10.7202/1050910ar>
- Prud'Homme, R. et Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Presses de l'Université du Québec.
- Roberts, J. (2023). *Developing Teacher and Campus Leader Self-Efficacy Utilizing Culturally Responsive Teaching and Leadership Practices: A Design Study Focused on the Academic Achievement* [article de thèse, Texas Tech University]. Texas Tech University Libraries. <https://hdl.handle.net/2346/96325>

Roberts, S. M. et Pruitt, E. Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Chenelière Éducation.

Bouchamma, Y., Basque, M., Giguère, M. et April, D. (2019). *Communautés d'Apprentissage Professionnelles : profil de compétences des directions d'établissement d'enseignement*. Les Presses de l'Université Laval.

Van der Maren, J-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.

Van der Maren, J-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. (2^e édition). Les Presses de l'Université de Montréal ; DeBoeck Université.

http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes_recherche_education.pdf

Exploration de pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination des élèves du préscolaire dans l'établissement de leur plan d'intervention

Catherine Valcourt et Nancy Gaudreau

Mots-clés : Autodétermination ; plan d'intervention (PI) ; préscolaire ; difficultés comportementales

Keywords : Self-determination ; individualized education plan (IEP); preschool (or) kindergarten (or) early childhood education ; emotional and behavioural difficulties (EBD)

Résumé

Au Québec, les mesures d'adaptation et les objectifs pédagogiques et développementaux des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) doivent être consignés dans le plan d'intervention (PI). Bien que plusieurs études soutiennent l'importance de mobiliser l'élève dans ce processus ainsi que l'importance d'intervenir tôt pour prévenir les troubles de comportement, aucune donnée recensée, à notre connaissance, ne permet de connaître le niveau d'implication des enfants de l'éducation préscolaire dans la démarche du PI. Cette recherche vise donc à examiner les pratiques d'enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire qui soutiennent l'autodétermination des élèves lors de l'établissement d'un PI. Les résultats obtenus indiquent que l'enfant de l'éducation préscolaire est presque toujours absent lors de la rencontre, mais que les enseignants utilisent certaines stratégies susceptibles de soutenir l'autodétermination des enfants à la suite de la rencontre. De plus, la majorité des enseignants seraient prêts à impliquer davantage l'enfant en ayant l'accompagnement nécessaire.

Abstract

In Quebec, accommodations as well as educational and developmental objectives for students with emotional or behavioural difficulties (EBD) must be documented in an individualized education plan (IEP). Although several studies support the importance of involving the student in this process as well as the importance of early intervention to prevent behavioural problems, no data have been identified to determine the level of involvement of preschool students in the IEP process. The purpose of this research is to explore the practices of preschool teachers who support self-determination in the development of an IEP. The results indicate that preschool students are almost always absent during the meeting, but that teachers engage in certain strategies that support student self-determination following the meeting. In addition, most teachers would be willing to involve the student more if they had the necessary coaching.

Pour citer cet article

Valcourt, C. et Gaudreau, N. (2024). Exploration de pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination des élèves du préscolaire dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 53-68. <https://doi.org/10.62920/v9azb380>

© Les autrices, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

La loi sur l'instruction publique (LIP) du Québec prévoit qu'un plan d'intervention (PI) soit instauré pour tous les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de planifier le soutien et les mesures d'adaptation

qui seront mis en place pour favoriser la réussite de ces élèves (gouvernement du Québec, 2021. art. 96.14)¹. Toutefois, plusieurs enseignants verraient le PI davantage comme un fardeau administratif plutôt qu'un outil susceptible de contribuer réellement à la réussite éducative des élèves (Lynch et Beare, 1990 ; Poirier et Goupil, 2011 ; Pretti-Frontczak et Bricker, 2000). Afin d'accroître son efficacité, des chercheurs soutiennent que l'implication de l'élève dans le processus d'établissement du PI est nécessaire (p. ex., Agran et al., 2010 ; Gaudreau et al., 2022 ; Martin et al., 2004). Cet article s'intéresse aux pratiques actuelles des enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire par rapport à l'implication de l'élève dans le processus de PI ainsi qu'à leur désir de soutenir davantage sa participation dans un futur proche. Il présente les résultats d'une recherche exploratoire réalisée auprès d'enseignants qui travaillent dans des classes préscolaires du Québec.

1 Contexte, problématique et cadre conceptuel

1.1 Contexte et problématique

Au Québec, l'acronyme EHDAA réfère aux élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Les difficultés d'adaptation comprennent les difficultés comportementales liées à une étape développementale ou à un contexte ainsi que les troubles de comportement reconnus dans le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) (p. ex., le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité ou le trouble oppositionnel avec provocation). Dans cet article, l'appellation « élève présentant des difficultés comportementales » (élève PDC) sera utilisée pour faire référence à toutes les difficultés d'ordre comportemental.

Selon la politique de l'adaptation scolaire, le système scolaire québécois doit favoriser le plus possible l'inclusion des EHDAA en classe ordinaire (MEQ, 1999). C'est d'ailleurs le cas pour la majorité de ces élèves. En effet, durant l'année 2019-2020, plus de 75 % d'entre eux étaient intégrés en classe ordinaire (MEQ, 2021a). Cependant, pour ce qui est des élèves présentant un trouble grave du comportement, moins de 30 % d'entre eux étaient intégrés en classe ordinaire. Plusieurs facteurs expliquent ce phénomène. D'abord, les comportements difficiles en classe sont ce que les enseignants redoutent le plus (Benoit, 2016 ; Lee et al., 2015) et les élèves qui les manifestent sont perçus comme étant les plus difficiles à scolariser en classe ordinaire (Kauffman et Landrum, 2009). De plus, les enseignants qui se sentent moins formés pour intervenir auprès de cette clientèle se sentent plus stressés au travail et ont le sentiment que leur tâche est plus lourde (Massé et al., 2014).

Il est cependant possible de faciliter l'inclusion des élèves PDC en intervenant rapidement sur les comportements problématiques, c'est-à-dire en planifiant les interventions le plus tôt possible dans le développement de l'enfant (Algan et al., 2022 ; Bayer et al., 2009 ; Benner et al., 2012 ; Robert, 2014). Par exemple, il est possible de déceler les premiers symptômes du trouble des conduites dès l'âge de 5 ans (American Psychiatric Association, 2013) et il en est de même pour le trouble oppositionnel avec provocation (Bange, 2014). De plus, qu'ils mènent au non à un diagnostic de trouble de comportement, il est possible de prédire avant l'âge de 6 ans des difficultés comportementales qu'un élève pourrait développer plus tard (Bayer et al., 2009 ; Coie et Jacobs, 1993 ; von Stauffenberg et Campbell, 2007). L'intervention précoce de la part des

¹ Les autrices remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour son soutien financier dans la réalisation du projet de recherche dans lequel s'inscrit cette étude.

parents, des éducateurs et des enseignants, c'est-à-dire dès le moment où l'élève est jugé à risque de développer des difficultés comportementales plus persistantes, comporte de nombreux avantages, notamment par rapport aux coûts pour l'État (Algan et al., 2022 ; Foster et al., 2005), mais également pour son efficacité. L'intervention dès l'entrée à l'éducation préscolaire mènerait à une diminution significative des comportements problématiques (Benner et al., 2012) et à une augmentation des comportements attendus vis-à-vis les pairs (Harvey et al., 2021). De fait, il est recommandé d'intervenir autour de l'âge de cinq ans, puisque c'est à ce moment que l'être humain a le plus de facilité à apprendre à réguler ses comportements (Tremblay et al., 2004). Il apparaît d'autant plus important d'intervenir auprès des enfants âgés de 4 à 6 ans, puisqu'on a constaté une hausse d'enfants de cet âge jugés à risque de développer des difficultés comportementales. De fait, alors que 9 % des enfants de 4 à 6 ans présentaient, selon leurs enseignants, des difficultés sur le plan social en 2012, ce nombre a grimpé à 10,7 % en 2017 (ISQ, 2017).

L'intervention précoce serait donc gagnante à la fois pour l'enfant et pour l'enseignant, mais encore faut-il savoir comment la réaliser concrètement. L'entraînement à la responsabilité et à l'autocontrôle semblerait une bonne façon d'y parvenir. Pour ce faire, cette approche nécessite d'impliquer l'enfant activement, c'est-à-dire en le faisant participer aux discussions et aux décisions. Cela produit des effets plus positifs à long terme que lorsque les adultes choisissent à la place de l'enfant (Besnard et al., 2013). Selon Barrable (2020), lorsqu'on offre souvent aux enfants PDC la possibilité de faire des choix, cela augmente leur engagement et leur motivation intrinsèque à recourir aux moyens choisis pour réguler leur comportement dans leur quotidien. Enfin, cette approche d'intervention auprès des enfants de quatre à six ans est cohérente avec les visées du programme-cycle d'éducation préscolaire québécois qui a pour but, entre autres, d'aider l'enfant à développer ses aptitudes et ses comportements « liés à la connaissance de soi, à l'autorégulation, à la conscience sociale et environnementale et aux relations interpersonnelles avec leurs pairs et les adultes » (MEQ, 2021b, p. 4) en vue de son entrée en 1^{re} année. À l'inverse, lorsque les enseignants utilisent des méthodes d'intervention plus contrôlantes (p. ex., la punition) ou qu'ils ne permettent pas aux enfants de faire des choix, c'est-à-dire lorsque l'adulte prend toutes les décisions, cela crée un environnement hostile dans lequel l'enfant ne se sent pas bien, ce qui entrave sa capacité à développer son plein potentiel (Allen, 2010).

Au Québec, la planification des interventions et l'organisation des services offerts aux élèves se font par l'établissement d'un PI (MEQ, 2004). La démarche du PI permet aux différents acteurs de se concerter pour choisir les objectifs à atteindre pour chaque élève HDA et les meilleurs moyens pour y arriver. Depuis quelques décennies, des chercheurs s'intéressant au développement de l'autodétermination ont voulu constater les effets de l'implication active des élèves dans leur PI dans le but de les responsabiliser (Agran et al., 2010 ; Cavendish et al., 2017 ; Childre et Chambers, 2005 ; Martin et al., 2004 ; Mason, Field, et al., 2004). Plusieurs avantages sont ressortis de ces études. Mason, McGahee-Kovac, et al. (2004) ont remarqué que lorsque l'élève était présent et impliqué dans la prise de décision, le ton de la rencontre était plus positif et les intervenants s'appuyaient davantage sur les forces de l'élève. De leur côté, Eisenman et al. (2005) ont relevé un plus grand engagement de l'élève à atteindre ses objectifs à la suite de la rencontre. En outre, les parents se sentiraient plus à l'aise lorsque l'élève est présent et participe, puisque le fait que l'enfant soit présent encourage le personnel scolaire à adapter son vocabulaire, faisant en sorte que les parents comprennent mieux les difficultés et les besoins de leur enfant (Martin et al., 2004). Les parents, de même que leurs enfants, seraient globalement plus satisfaits de la rencontre lorsque l'élève est impliqué activement (Royer, 2017). Cependant, la plupart des études à ce sujet ont été réalisées aux États-Unis, auprès d'un échantillon d'élèves plus âgé (p. ex., élèves du secondaire) ou auprès d'une clientèle vivant avec une déficience intellectuelle. Une

étude réalisée au primaire auprès de 3912 EHDAAs âgés de 6 à 12 ans a toutefois indiqué qu'il existait un lien significatif entre la participation de l'élève à la rencontre de concertation et les résultats obtenus en lecture et en mathématiques. Ainsi, bien que peu d'études le démontrent, des retombées positives de l'implication active de l'élève dans son PI sont également observables au primaire. Ce faisant, bien que le développement de l'autodétermination puisse produire des effets positifs et qu'il soit recommandé d'agir de façon précoce pour les enfants PDC, aucune étude recensée n'a permis d'explorer la participation des enfants du préscolaire dans la démarche d'établissement de leur PI. Dans ce contexte, cette étude exploratoire vise à répondre à la question de recherche suivante : quelles pratiques les enseignants utilisent-ils pour soutenir l'autodétermination de l'enfant PDC à l'éducation préscolaire dans le cadre de l'établissement des plans d'interventions ? Les résultats obtenus permettront également de répondre aux trois sous questions suivantes :

- Quels liens existe-t-il entre les caractéristiques sociodémographiques (p. ex., âge, nombre d'années d'expérience) des enseignants et leurs pratiques relatives à l'établissement des PI ?
- Quels facteurs entravent la participation des enfants à la démarche de leur PI à l'éducation préscolaire ?
- Quel est le degré d'ouverture des enseignants à l'éducation préscolaire à adopter des pratiques qui favorisent la participation de l'enfant à la démarche de son PI ?

1.2 Cadre conceptuel

1.2.1 Le plan d'intervention

Le plan d'intervention a pour but de planifier les interventions auprès des EHDAAs (Myara, 2017) sur une période donnée. Il offre l'occasion à plusieurs acteurs de se consulter pour discuter des besoins de l'élève (Gaudreau et al., 2020). Ultimement, ce processus permet de sélectionner des objectifs à atteindre et des moyens efficaces et réalistes pour y arriver (Goupil, 2004).

La LIP prévoit qu'un PI doit être mis en place pour tous les EHDAAs et que la direction d'école doit s'assurer que celui-ci est réellement fait et révisé (gouvernement du Québec, 2021. art. 96.14). Selon le cadre de référence du ministère de l'Éducation du Québec (2004), l'élève doit participer à l'établissement de son PI, sauf s'il en est incapable. Cependant, aucun critère n'est mentionné pour juger de la capacité de l'élève à participer à l'élaboration de son PI. Les orientations ministérielles précisent aussi que nous devons « placer l'élève au cœur de sa réussite », ce qui signifie qu'il devrait normalement être consulté et impliqué dans la démarche du PI (MEQ, 2004). Selon Gaudreau et al. (2021), cette démarche comprend quatre grandes phases : 1) l'investigation, qui permet à la direction d'école d'évaluer la pertinence de l'établissement du PI ; 2) la collecte et l'analyse de l'information, qui sont consacrées au recueil des informations nécessaires à la réalisation du portrait des capacités et des besoins de l'élève ; 3) la concertation, où les acteurs se rencontrent pour s'entendre sur les capacités et besoins de l'élève afin de formuler des objectifs et de sélectionner des moyens d'intervention susceptibles d'aider l'élève dans ses apprentissages et 4) la réalisation qui est consacrée à la mise en place des moyens et à l'évaluation continue de leurs effets.

1.2.2 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination (TAD), élaborée par Deci et Ryan (1985), se base sur le principe que la possibilité de faire des choix influence la conduite de chaque être humain. Selon la TAD, le degré de motivation à accomplir une tâche influence grandement le comportement et l'engagement de l'individu (Deci et Ryan, 2002). Il existerait deux grandes catégories de motivation : la motivation contrôlée et la motivation autonome (Deci et Ryan, 2008). La motivation contrôlée serait fortement influencée par des facteurs externes à l'individu. Elle inclut les actions faites pour recevoir un renforçateur ou éviter une punition ainsi que les actions faites par obligation ou pour éviter le développement d'un sentiment de culpabilité (Vallerand et Ratelle, 2002). La motivation autonome influence plus fortement les décisions de l'individu, puisque les raisons qui le poussent à agir sont intériorisées. Dans cette catégorie, on retrouve les actions qui sont vues comme des étapes nécessaires à l'atteinte de buts autofixés plus grands (Vallerand et Ratelle, 2002), les actions qui correspondent aux valeurs de l'individu et les actions faites par plaisir (Deci et Ryan, 2008).

Selon la TAD, les comportements humains sont influencés par la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux (Ryan et Deci, 2017) : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'affiliation. Le besoin d'autonomie est comblé lorsqu'une personne peut faire des choix et agir de façon volontaire (Ryan et Deci, 2017). Le besoin de compétence correspond au fait de se sentir adéquat dans la réalisation d'une tâche (Ryan et Deci, 2002). Quant au besoin d'affiliation personnelle, il correspond au fait de se sentir bien entouré d'un réseau social de confiance et d'avoir un réseau social de confiance (Ryan et Deci, 2002). Lorsqu'au moins un de ces besoins n'est pas comblé, des comportements problématiques peuvent survenir (Ryan et Deci, 2017). Par exemple, un enfant d'âge préscolaire pourrait faire une crise si, même après plusieurs tentatives, il n'arrive toujours pas à lacer ses chaussures seul. Son besoin de compétence ne serait pas satisfait. Ainsi, selon la TAD, les comportements inadéquats des enfants seraient le produit d'un ou de plusieurs besoins psychologiques de base non comblés et la volonté de ceux-ci à réguler leur comportement est influencée par leur degré de motivation à le faire. Reeve (2009) ajoute que les enseignants qui adoptent des méthodes plus contrôlantes, sans respecter le besoin d'autonomie de l'enfant, habituent les élèves à se motiver par des sources extrinsèques (p. ex., conséquences ou récompenses) et que cela diminuerait leur engagement en classe.

Afin de pouvoir appliquer la TAD en contexte scolaire, Field et Hoffman (2012) ont répertorié 22 cibles de développement de l'autodétermination. Elles permettent de guider le personnel scolaire dans le soutien à l'autodétermination des élèves (p. ex., connaître ses besoins et ses défis ou connaître ses forces et ses préférences) et dans la satisfaction des besoins fondamentaux (p. ex., faire des choix pour soutenir le besoin d'autonomie de l'enfant).

1.2.3 Objectifs de recherche

En prenant appui sur les visées du PI et sur les avantages qui découlent du fait d'impliquer l'élève dans ce processus selon les principes de la TAD, cette recherche vise quatre objectifs principaux :

1. Explorer les pratiques enseignantes qui soutiennent l'autodétermination de l'enfant PDC à l'éducation préscolaire lors de l'établissement des PI.
2. Identifier les facteurs qui entravent la participation des enfants à la démarche de leur PI.
3. Explorer les liens entre certaines caractéristiques sociodémographiques (p. ex., âge, nombre d'années d'expérience) des participants et leurs pratiques relatives à l'établissement des PI.

4. Documenter l'intérêt des enseignants à l'éducation préscolaire par rapport à l'utilisation de pratiques qui favorisent la participation de l'enfant à la démarche de son PI.

2 Méthodologie

Cette recherche exploratoire utilise une approche quantitative qui s'appuie sur un devis descriptif simple, ce qui signifie qu'elle a pour but d'obtenir les caractéristiques d'un échantillon afin de réaliser un portrait le plus juste possible d'une population ou d'un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). Dans ce cas-ci, il s'agit des pratiques liées au PI des enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire au Québec. Il s'agit d'une enquête populationnelle, puisqu'elle a pour but de décrire la situation actuelle tout en tentant de mettre en lumière des liens corrélatifs possibles entre les pratiques et des variables indépendantes (Laurin et al., 2021). La section suivante présentera des données recueillies sur les participants à l'étude ainsi que sur l'instrument utilisé pour explorer les pratiques.

2.1 Instrument

Cette étude a été réalisée à l'aide d'un questionnaire en ligne développé dans le cadre d'une recherche de plus grande envergure visant à brosser un portrait des pratiques du personnel scolaire au regard de l'établissement des PI du préscolaire au secondaire. Celui-ci comprend trois sections. La première section documente certaines caractéristiques sociodémographiques des participants à l'aide de huit questions (âge, genre, nombre d'années d'expérience, région administrative de l'école, type de milieu scolaire [francophone/anglophone, public/privé], statut socioéconomique de l'école, le niveau perçu de connaissances et de préparation à intervenir auprès des élèves PDC et le nombre de rencontres de PI auxquels les participants ont pris part annuellement au cours des cinq dernières années).

La deuxième section explore les pratiques utilisées par les enseignants pour réaliser la démarche d'établissement des PI à l'aide de l'inventaire des pratiques relatives à l'établissement des PI développé par Gaudreau et al., (en préparation). La validation du questionnaire a été réalisée selon le processus proposé par Frenette et al. (2019) axé sur la maximisation de l'accumulation de preuves de validité (Downing, 2003). Cette section comprend 15 énoncés de l'une des deux dimensions de l'instrument (c'est-à-dire, les pratiques qui soutiennent la participation des autres acteurs à la démarche d'établissement du PI) (alpha de Cronbach = 0,91). Les participants ont utilisé une échelle de fréquence à six points allant de 1 = jamais à 6 = toujours lors de la complétion. En se fiant à leur expérience, ils devaient indiquer à quelle fréquence ils effectuaient les pratiques énoncées. Cet inventaire recense des pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève au cours des trois dernières phases de la démarche du PI : avant la rencontre du PI (phase de collecte et d'analyse) (6 items), pendant la rencontre du PI (phase de concertation) (3 items) et après la rencontre du PI (phase de réalisation) (6 items) (p. ex., pendant la rencontre de PI, j'invite l'élève à participer aux décisions concernant le choix des moyens à mettre en œuvre pour l'atteinte de ses objectifs.). À la fin de cette section, les participants devaient ensuite indiquer à quelle fréquence les élèves PDC étaient invités à prendre part à la rencontre de PI à l'aide de la même échelle de réponse. Lors d'une réponse négative (lorsque l'enfant était parfois ou toujours absent), les participants étaient alors invités à indiquer le motif justifiant l'absence de l'élève à la rencontre de son PI. Les raisons proposées ont été inspirées des obstacles à l'implication de l'élève dans le processus du PI énoncé par Hawbaker (2007) : l'âge de l'élève, les pratiques mises en place dans le

milieu scolaire, le manque de temps ou de ressources, la peur que cela nuise au bon fonctionnement de la rencontre et la capacité de compréhension de l'élève.

La troisième section mesure l'intention d'agir des participants concernant l'implication future de l'élève dans la démarche du PI à l'aide de deux énoncés. Tout d'abord, ceux-ci devaient d'abord indiquer si, oui ou non, ils se sentiraient à l'aise d'impliquer l'élève lors de la rencontre du PI s'ils bénéficiaient de l'accompagnement nécessaire (les outils ou la formation). Ensuite, à l'aide d'une échelle de type Likert à six points allant de 1 = tout à fait en désaccord à 6 = tout à fait d'accord, les participants devaient se prononcer sur leur intention d'adopter certaines pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève dans le futur (p. ex., lors du prochain PI dans lequel je serai impliqué pour un élève PDC, j'ai l'intention de préparer l'élève afin qu'il participe activement à la rencontre de son PI). L'échelle à six points a été privilégiée afin d'obliger les répondants à se positionner en accord ou en désaccord et d'éviter les réponses centrales ou neutres.

Le questionnaire a été développé afin de répondre aux besoins de l'étude. L'étude qui fait l'objet de cet article s'inscrit dans une recherche à plus grande échelle qui s'adresse à tous les enseignants, incluant ceux du primaire et du secondaire. L'inventaire des pratiques retenues pour l'étude est présentement en validation et ne comprend pas de sous-échelles, d'où le caractère exploratoire de notre article.

2.2 Participants

L'échantillonnage des participants s'est fait selon une procédure non probabiliste. Tout le personnel enseignant de l'éducation préscolaire du Québec était invité à répondre au questionnaire sur les pratiques liées au PI des élèves PDC. L'invitation a été envoyée par courriel aux centres de services scolaires qui étaient ensuite invités à la transmettre à leurs enseignants. L'invitation a également été partagée sur les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, etc.) et dans l'infolettre de l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AÉPQ).

Au total, 60 enseignants titulaires œuvrant à l'éducation préscolaire ont répondu au questionnaire dans son entièreté. La population totale nous est inconnue. Tous les participants travaillent dans des écoles publiques francophones et tous, sauf un, s'identifient au genre féminin. Du côté du nombre d'années d'expérience, 50 % des participants possèdent 15 ans d'expérience ou moins et 50 % possèdent 16 ans d'expérience ou plus. Près de la moitié des participants travaillent dans une école dont le statut socioéconomique est faible (IMSE de 7 à 10²) (n = 27), près du tiers œuvre dans une école ayant un milieu socioéconomique moyen (IMSE de 4 à 6) (n = 18) et une minorité d'entre eux travaillent dans un milieu socioéconomique plus aisée (IMSE de 1 à 3) (n = 9). L'âge moyen des participants est de 41,9 ans. Les répondants proviennent de différentes régions administratives du Québec, dont 40 % (n = 24) de la Capitale-Nationale, 11,7 % (n = 7) de l'Estrie et 11,7 % (n = 7) de la Montérégie. Les répondants étaient aussi invités à autoévaluer leur niveau de connaissance et de préparation à intervenir auprès des élèves PDC. Les répondants étaient aussi invités à autoévaluer leur niveau de connaissance et de préparation à intervenir auprès des élèves PDC, et la majorité l'ont évalué positivement : 38,3 % (n = 23) le jugent bon et 51,7 % (n = 31) estiment qu'il est très bon, voire excellent.

² Un indice de milieu socio-économique (IMSE) est attribué à chaque école du Québec. Le niveau 10 correspond aux milieux les plus défavorisés.

2.3 Analyses

Les analyses statistiques ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS v. 28. Des analyses descriptives (calcul des moyennes et mesures de dispersion) et corrélationnelles ont été conduites afin de répondre aux objectifs de la recherche. Plusieurs tests de corrélations ont été calculés à l'aide des tests de Pearson et Spearman afin de vérifier la présence de liens entre les pratiques et certaines caractéristiques sociodémographiques, notamment l'âge des participants et le nombre d'années d'expérience.

3 Résultats

Nous présenterons d'abord les résultats relatifs au portrait des pratiques utilisées par les enseignants au cours du processus de PI, de même que les résultats obtenus à la suite des analyses corrélationnelles. Puis, les résultats concernant l'intention d'agir des enseignants seront décrits dans la [section 3.4](#). Ceci permettra de relever si les pratiques actuelles ou les pratiques que les enseignants veulent adopter concordent avec les pratiques exemplaires selon la TAD. Les résultats seront présentés en sous-sections qui correspondent aux différents objectifs de l'étude

3.1 Pratiques relatives à l'implication de l'élève

Dans un premier temps, le questionnaire a permis de mesurer le nombre de rencontres de PI auxquelles les enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire participent annuellement. Selon les résultats obtenus, 88,4 % (n = 53) des enseignants participent au minimum à une rencontre de PI par année, dont 58,4 % (n = 35) à plus d'une rencontre annuellement (le nombre exact de rencontres n'a pas été demandé puisqu'il pourrait varier d'une année à l'autre). Les autres enseignants (n = 7) ont donc participé à moins d'une rencontre par année dans les dernières années. Dans un second temps, les pratiques liées au PI, et plus particulièrement à l'implication de l'enfant dans le processus, ont été mesurées. Le [tableau 1](#) présente les données obtenues selon un ordre décroissant de la fréquence déclarée, et ce, en considérant trois phases liées à l'établissement d'un PI (avant, pendant et après).

Tableau 1. Pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève dans le processus du PI

Énoncés	μ^* (σ)
Avant la rencontre de PI...	
J'aide l'élève à identifier des moyens susceptibles de l'aider à atteindre ses objectifs.	3,42 (2,019)
J'informe l'élève sur la démarche du PI pour favoriser son implication.	2,87 (2,071)
J'aide l'élève à brosser son portrait (en identifiant ses forces, capacités, défis, besoins, champs d'intérêt, préférences et aspirations).	2,67 (1,847)
Je rencontre l'élève afin de discuter de son vécu à l'école pour déterminer la pertinence d'établir un PI.	2,43 (1,779)
J'aide l'élève à réfléchir à ses besoins prioritaires.	2,37 (1,841)
Je rencontre l'élève afin de déterminer son rôle ou sa participation.	1,77 (1,345)

Pendant la rencontre de PI...	
J'invite l'élève à participer aux décisions concernant le choix des moyens à mettre en œuvre pour l'atteinte de ses objectifs.	1,97 (1,573)
Je soutiens l'élève lors de la rencontre de son PI pour favoriser sa participation active.	1,67 (1,526)
J'invite l'élève à participer aux décisions concernant le choix des objectifs de son PI.	1,48 (1,097)
Après la rencontre de PI...	
J'aide l'élève à prendre conscience de ses progrès et de ses réussites.	5,65 (0,799)
J'aide l'élève à accepter l'aide et à utiliser les ressources disponibles à l'école.	5,50 (1,408)
J'aide l'élève à reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur l'atteinte de ses objectifs.	5,05 (1,641)
Je donne des occasions à l'élève de s'autoévaluer et s'auto-observer en lien avec ses objectifs.	3,78 (1,914)
J'aide l'élève à anticiper les résultats associés à l'atteinte des objectifs de son PI (bénéfiques pour lui et les autres).	3,48 (2,127)
J'implique l'élève dans la révision de son PI.	1,80 (1,527)

*Échelle : 1 = Jamais, 2 = Rarement, 3 = Pour environ ¼ des PI, 4 = Pour environ ½ des PI, 5 = Pour environ ¾ des PI et 6 = Toujours.

Les réponses des participants indiquent que la préparation de l'élève avant le plan d'intervention n'est pas une pratique très courante (les pratiques suggérées sont rarement réalisées ou dans environ ¼ des cas seulement). Aussi, les enseignants adoptent rarement, voire jamais, les pratiques de soutien à l'autodétermination de l'élève pendant la rencontre de PI. Cependant, ils ont tendance à le faire beaucoup plus après la rencontre. L'exception à la règle se situe au niveau de l'implication de l'élève dans la révision de son PI, qui semble très peu mise en place.

Une grande proportion d'enseignants affirme aider l'enfant à prendre conscience de ses progrès et de ses réussites et à accepter l'aide et les ressources disponibles à l'école la majorité du temps. Ensuite, 60 % (n = 36) des répondants indiquent ne jamais, ou rarement, aider l'enfant PDC à brosser le portrait de ses capacités, besoins, forces et défis en vue de sa participation à la rencontre de PI. En revanche, 30 % (n = 18) des enseignants offrent toujours l'occasion aux enfants PDC de s'autoévaluer et de s'auto-observer en lien avec les objectifs inscrits dans le PI à la suite de la rencontre de concertation.

3.2 Participation de l'élève au PI et motifs d'exclusion

À la question « En vous basant sur votre expérience personnelle (les rencontres auxquelles vous avez assisté dans les dernières années), est-ce que l'élève est généralement présent lors de la rencontre de PI ? », la grande majorité des répondants, c'est-à-dire 76,7 % (n = 46), ont indiqué que l'enfant n'était jamais présent lors de la rencontre, tandis que 18,3 % (n = 11) des répondants ont indiqué que l'enfant n'était que rarement présent. Parmi les 60 répondants, une seule personne a indiqué que les enfants étaient toujours présents lorsqu'une rencontre de PI avait lieu.

Les enseignants étaient ensuite invités à nommer le motif principal qui justifiait l'absence de l'élève lors de la rencontre de PI. La majorité des participants jugent que l'enfant est trop jeune pour y participer (79,2 %), tandis que 17 % d'entre eux estiment qu'il ne s'agit pas d'une pratique courante à leur école ou leur centre de services scolaire.

3.3 Exploration des liens entre les caractéristiques socio-démographiques et les pratiques d'établissement des PI

Plusieurs tests de corrélations ont été effectués afin d'explorer les liens entre les données sociodémographiques des participants et leurs pratiques. Aucun lien statistiquement significatif n'a été constaté. Selon les résultats obtenus, il n'y aurait pas de lien entre les pratiques utilisées selon les régions administratives, l'âge et l'expérience des enseignants.

3.4 Intention d'agir

Certains items du questionnaire mesuraient l'intention d'agir des enseignants, c'est-à-dire leur volonté à adopter (ou maintenir) des pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève dans l'établissement d'un PI. En analysant les résultats obtenus, on constate qu'en moyenne, les enseignants sont plutôt d'accord avec l'énoncé « Lors du prochain PI dans lequel je serai impliqué pour un élève PDC, j'ai l'intention d'aider l'élève à établir le portrait de ses capacités et de ses forces » (3,63 sur 6). Cependant, ils ont moins l'intention de solliciter sa participation dans le choix des objectifs (2,74 sur 6). De plus, à l'énoncé « Lors du prochain PI dans lequel je serai impliqué pour un élève PDC, j'ai l'intention de préparer l'élève afin qu'il participe activement à la rencontre de son PI », 72,2 % des répondants ont choisi les options allant de « Tout à fait en désaccord » à « Plutôt en désaccord ». En outre, près de la moitié des participants (54,2 %) se sentiraient à l'aise d'impliquer l'enfant à condition d'avoir l'accompagnement nécessaire (formation, outils de référence, etc.), alors que les autres ne se sentiraient pas plus à l'aise d'impliquer l'enfant, même avec de l'aide.

Discussion, conclusion et limites

Les résultats obtenus permettent de faire plusieurs constats. D'abord, on remarque que les enseignants ont plus tendance à aider l'enfant à comprendre l'influence de ses actions et de ses choix sur l'atteinte des objectifs qu'à l'aider à nommer ses intérêts, ses forces et ses difficultés. Toutefois, dans le développement de l'enfant, cette capacité se développe bien avant celle permettant de reconnaître les conséquences de nos gestes qui est intimement liée au développement du concept de moralité (Coutu et Bouchard, 2019). En effet, alors que les enfants pourraient dès la petite enfance faire des choix qui correspondent à leurs intérêts, « l'apprentissage du phénomène de cause à effet lié à l'atteinte d'objectifs est généralement réalisé après l'âge de cinq ans » (Palmer et Wehmeyer, 2002).

On constate aussi que la plupart des enseignants adoptent des pratiques qui soutiennent l'autodétermination de l'élève lors de la phase de réalisation du PI, c'est-à-dire après l'établissement du PI. À titre d'exemples, « Prendre conscience de ses progrès et de ses réussites », « Accepter l'aide et utiliser les ressources disponibles » et « Reconnaître l'influence de ses choix et de ses actions sur les résultats observés » sont des stratégies utilisées par les répondants. Par contre, les pratiques qui soutiennent les autres cibles de

développement de l'autodétermination sont peu présentes chez les enseignants participants, et ce, peu importe leur nombre d'années d'expérience à l'éducation préscolaire. En effet, pendant la rencontre, par exemple, les enfants sont rarement, voire jamais, invités à faire des choix sur leurs objectifs à atteindre. Or, la capacité à faire des choix permet de combler le besoin d'autonomie de l'enfant, l'un des besoins fondamentaux (Ryan et Deci, 2017), et permet également d'augmenter la motivation des élèves PDC à réguler leur comportement, comme l'a constaté Barrable (2020) dans son étude. Également, on remarque que l'enfant n'est que très rarement présent lors de la rencontre de PI. Cela concorde avec le fait que les pratiques qui soutiennent l'autodétermination pendant le PI, de même que le fait de discuter avec l'enfant de son rôle avant la rencontre, font partie des pratiques qui sont le moins mises en place par les enseignants de l'éducation préscolaire, puisque la participation de l'enfant n'est pas sollicitée à cette étape. Ainsi, on constate que malgré le fait qu'il semble y avoir un consensus au sein de la communauté scientifique sur l'importance d'intervenir tôt auprès des élèves PDC (Algan et al., 2022 ; Bayer et al., 2009 ; Benner et al., 2012 ; Harvey et al., 2021) et sur les avantages que comporte le fait de mobiliser l'élève afin de le responsabiliser (Barrable, 2020 ; Gaudreau et al., 2022 ; Kaplan et Assor, 2012), ces pratiques ne semblent généralement pas adoptées par les enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire.

Dans un autre ordre d'idées, on constate que les enseignants semblent partagés concernant le fait d'impliquer l'enfant de l'éducation préscolaire dans le processus du PI. D'une part, la moitié des participants aide rarement l'enfant à brosser son portrait, alors qu'une proportion considérable d'entre eux est plutôt d'accord avec l'idée d'adopter cette pratique lors de leur prochain PI. Cela serait d'ailleurs cohérent avec le programme-cycle d'éducation préscolaire qui prévoit que l'enfant soit en mesure de nommer ses goûts et qu'il reconnaisse ses forces à la fin de la maternelle 5 ans (MEQ, 2021b, p. 27). D'autre part, 76,7 % des enseignants ont indiqué que les élèves PDC n'étaient jamais présents lors des rencontres de PI et 72,2 % des enseignants ne semblaient pas avoir l'intention de préparer l'enfant afin qu'il y participe activement à l'avenir. La grande majorité (79,2 %) des enseignants répondants jugent qu'un enfant âgé de 4 à 6 ans est trop jeune pour participer à cette rencontre. Ces résultats sont en cohérence avec ceux obtenus dans le cadre d'une étude qui ne visait pas spécifiquement l'éducation préscolaire il y a près de vingt ans au Québec (MEQ, 2004). Néanmoins, 54,2 % des enseignants se sentiraient à l'aise d'impliquer davantage l'enfant s'ils avaient l'accompagnement nécessaire (formations et outils). Ainsi, même s'ils jugent que l'enfant est trop jeune pour participer à la rencontre, et bien que cela ne fasse pas partie de leurs pratiques actuelles, on constate une ouverture chez plusieurs enseignants à mettre en place des pratiques plus favorables à l'autodétermination des enfants s'ils sont adéquatement accompagnés dans le processus. Ces résultats concordent avec ceux de Lafortune (2006) et de Baker (2022) selon lesquelles un soutien est souvent nécessaire pour amorcer un changement de pratique en éducation.

Cet article avait pour objectif d'explorer les pratiques relatives à l'établissement des PI des enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire. Les résultats ont permis de constater que les enseignants participants adoptent déjà certaines pratiques qui soutiennent l'autodétermination des enfants à la suite de la rencontre de PI. Toutefois, l'enfant serait très rarement présent à la rencontre de PI. Ce résultat suggère que la participation active de l'enfant dans le processus du PI ne semble pas courante dans le milieu préscolaire au Québec, particulièrement lors de la rencontre de concertation. Par contre, plus de la moitié des répondants seraient à l'aise d'impliquer davantage l'enfant en ayant les ressources nécessaires. Cela signifie donc qu'en offrant le soutien nécessaire aux enseignants, c'est-à-dire en leur offrant des outils, de l'accompagnement par

des spécialistes et de la formation adéquate, on peut supposer qu'une bonne partie d'entre eux seraient plus ouverts à soutenir l'autodétermination de l'enfant par son implication dans le processus du PI.

Cette recherche comporte quelques limites. D'abord, puisque le questionnaire n'a pas été créé que pour l'éducation préscolaire, mais bien pour l'ensemble du personnel enseignant, certains énoncés ne correspondaient peut-être pas tout à fait à la réalité des enseignants visés par cette étude. Dans l'inventaire des pratiques, par exemple, l'énoncé « J'aide l'élève à broser son portrait (en identifiant ses forces, capacités, défis, besoins, champs d'intérêt, préférences et aspirations) » incluait une longue énumération d'exemples. Si l'énumération n'avait inclus que « en identifiant ses champs d'intérêt et ses préférences », les réponses obtenues auraient possiblement été différentes. Ensuite, le questionnaire présente les pratiques auto-rapportées et il est possible qu'un certain décalage existe entre ce que ces enseignants font réellement quotidiennement auprès des élèves PDC et ce qui a été répondu dans le formulaire. Cependant, malgré que cette méthode soit sujette à la désirabilité sociale et à l'obtention d'un portrait plus positif que les mesures observationnelles, les tendances sont généralement les mêmes (Debham et al., 2015 ; Gitomer et al., 2014). Aussi, la recherche a été menée auprès d'un petit échantillon d'enseignants œuvrant à l'éducation préscolaire au sein d'écoles publiques francophones. Comme il n'est pas possible de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants du préscolaire au Québec, ils doivent être interprétés avec une certaine réserve. À cet égard, la poursuite des travaux de recherche dans ce domaine s'avèrerait pertinente notamment pour broser un portrait plus juste de la situation ou pour mesurer les effets de la formation et de l'accompagnement des enseignants sur la transformation des pratiques enseignantes relatives à l'établissement de PI davantage autodéterminés par les élèves.

Références bibliographiques

- Agran, M., Wehmeyer, M., Cavin, M. et Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, 45(2), 163-174.
<https://accés.bibl.ulaval.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=51160926&lang=fr&site=ehost-live>
- Algan, Y., Beasley, E., Côté, S., Park, J., Tremblay, R. E. et Vitaro, F. (2022). The impact of childhood social skills and self-control training on economic and noneconomic outcomes : evidence from a randomized experiment using administrative data. *American Economic Review*, 112(8), 2553-2579.
<https://doi.org/10.1257/aer.20200224>
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34(1), 1-15.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)* (5^e édition). <https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Baker, C. K. (2022). Learning to design effective professional development : the influence of integrating a coaching tool with an elementary mathematics specialist course assignment. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 25(5), 555-580. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09507-2>
- Bange, F. (2014). Troubles oppositionnels et des Conduites. Dans F. Bange (dir.), *TDA/H – Trouble Déficit de l'Attention/Hyperactivité* (p. 155-169). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.bange.2014.01.0155>

- Barrable, A. (2020). Shaping space and practice to support autonomy : lessons from natural settings in Scotland. *Learning Environments Research*, 23(3), 291-305. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09305-x>
- Bayer, J., Hiscock, H., Scalzo, K., Mathers, M., McDonald, M., Morris, A., . . . Wake, M. (2009). Systematic review of preventive interventions for children's mental health : what would work in Australian contexts ? *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(8), 695-710.
- Benner, G. J., Nelson, J. R., Sanders, E. A. et Ralston, N. C. (2012). Behavior intervention for students with externalizing behavior problems : Primary-level standard protocol. *Exceptional Children*, 78(2), 181-198. <https://doi.org/10.1177/001440291207800203>
- Benoit, V. (2016). *Les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg] ORFEE. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4000>
- Besnard, T., Houle, A. -A., Letarte, M.-J. et Blackburn Maltais, A.-P. (2013). La prévention des difficultés de comportement chez les enfants du préscolaire : une recension des caractéristiques des programmes probants. *Enfance en difficulté*, 2, 111-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1016249ar>
- Cavendish, W., Connor, D. J. et Rediker, E. (2017). Engaging students and parents in transition-focused individualized education programs. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 228-235.
- Childre, A. et Chambers, C. R. (2005). Family perceptions of student centered planning and IEP meetings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 4(3), 217-233.
- Coie, J. D. et Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 263-275. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004387>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e édition, p. 298-335). Presses de l'Université du Québec.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Selfdetermination in Human Behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research* (volume 470). University of Rochester Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Downing, S. M. (2003). Validity : on the meaningful interpretation of assessment data. *Medical Education*, 37, 830-837. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2003.01594.x>
- Eisenman, L., Chamberlin, M. et McGahee-Kovac, M. (2005). A teacher inquiry group on student-led IEPs : starting small to make a difference. *Teacher Education and Special Education*, 28(3-4), 195-206.
- Field, S. L. et Hoffman, A. S. (2012). Fostering self-determination through building productive relationships in the classroom. *Intervention in School & Clinic*, 48(1), 6-14. <https://doi.org/10.1177/1053451212443150>

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e édition). Chenelière éducation.
- Foster, E. M., Jones, D. E. et Group, C. P. P. R. (2005). The high costs of aggression : public expenditures resulting from conduct disorder. *American Journal of Public Health*, 95(10), 1767-1772.
- Frenette, E., Fontaine, S., Hébert, M.-H. et Éthier, M. (2019). Étude sur la propension à tricher aux examens à l'université : élaboration et processus de validation du Questionnaire sur la tricherie aux examens à l'université (QTEU). *Mesure et évaluation en éducation*, 42(2), 1-33.
<https://doi.org/10.7202/1071514ar>
- Gaudreau, N., Frenette, É., Dia, F., Nadeau, M.F., Bégin, J. Y., Verret, C., Massé, L. et Morissette, É. (article en préparation). Inventaire des pratiques en soutien à la participation à l'établissement de plans d'intervention.
- Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M.-F., et Verret, C. (2022). Le soutien à l'autodétermination : un appui à la participation des élèves présentant des difficultés comportementales dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Revue Internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 6(1), 73-91. <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51443>
- Gaudreau, N., Desbiens, N., Trépanier, N. S. et Massé, L. (2020). Le plan d'intervention, le plan de services et le plan de transition. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e édition, p. 363-375). Chenelière Éducation.
- Gaudreau, N., Massé, L., Bégin, J.-Y., Nadeau, M. – F., Bernier, V. et Verret, C. (2021). *Trousse J'ai MON plan !*
<https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>.
- Gitomer, D., Bell, C., Qi, Y., McCaffrey, D., Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2014). The instructional challenge in improving teaching quality : lessons from a classroom observation protocol. *Teachers College Record*, 116(6), 1-20. <https://doi.org/10.1177/016146811411600607>
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Gaetan Morin Editeur Limitee.
<https://books.google.ca/books?id=49ntAAAACAAJ>
- Gouvernement du Québec. (2021). *Loi sur l'Instruction publique*. Éditeur officiel du Québec.
- Harvey, H., Dunlap, G. et McKay, K. (2021). Primary and secondary effects of prevent-teach-reinforce for young children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(2), 100-114.
<https://doi.org/10.1177/0271121419844315>
- Hawbaker, B. W. (2007). Student-Led IEP Meetings : planning and implementation strategies. *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(5).
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*. <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/realisees/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-eqdem>
- Kaplan, H. et Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools : conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15(2), 251-269. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9178-2>

- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, Civil Rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17(4), 177-188.
<https://doi.org/10.1080/09362830903231903>
- Lafortune, L. (2006). Accompagnement-recherche-formation d'un changement en éducation : un processus exigeant une démarche de pratique réflexive. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 187-202.
- Laurin, I., Bigras, N. et Poissant, J. (2021). Les enquêtes populationnelles. Dans J. Lherer, N. Bigras, A. Charron, et I. Laurin (dir.), *La recherche en éducation à la petite enfance* (p. 123-151). Presses de l'Université du Québec.
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education : what teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lynch, E. C. et Beare, P. L. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 11(2), 48-55.
<https://doi.org/10.1177/074193259001100207>
- Martin, J. E., Marshall, L. H. et Sale, P. (2004). A 3-year study of middle, junior high, and high school IEP meetings. *Exceptional Children*, 70(3), 285-297.
- Mason, C., Field, S. et Sawilowsky, S. (2004). Implementation of self-determination activities and student participation in IEPs. *Exceptional Children*, 70(4), 441-451.
- Mason, C., McGahee-Kovac, M. et Johnson, L. (2004). How to help students lead their IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36(3), 18-24.
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e édition). Gaëtan Morin éditeur.
<https://books.google.ca/books?id=tOu6nQEACAAJ>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2004). Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève (Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention). *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/soutienetacc/pdf/19-7053>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021a). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire de 2012-2013 à 2019-2020*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Ministère de l'Éducation. (2021b). *Programme-cycle de l'éducation préscolaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf

- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention : Un processus et des ententes*. Éditions Jean-Francois Dery.
<https://books.google.ca/books?id=7g9ADwAAQBAJ>
- Palmer, S. et Wehmeyer, M. (2002). *A teacher's guide to implementing the self-determined learning model of instruction : early elementary version* (U. S. O. o. S. E. Programs, Ed.). Beach Center on Disability, University of Kansas.
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1009177ar>
- Pretti-Frontczak, K. et Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
<https://doi.org/10.1177/105381510002300204>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3).
<https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Robert, R. (2014). *Associations entre les traits de tempérament, les traits psychopathiques et le trouble des conduites selon le genre chez les enfants de 6-10 ans* [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS. <http://hdl.handle.net/11143/5982>
- Royer, D. J. (2017). My IEP : A student-directed individualized education program model. *Exceptionality*, 25(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/09362835.2016.1216850>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory : an organismic-dialectical perspective. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research* (p. 3-33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M.,... Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood : Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.
- Vallerand, R. J. et Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation : a hierarchical model. Dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester press.
- von Stauffenberg, C. et Campbell, S. B. (2007). Predicting the early developmental course of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5/6), 536-552. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.011>

Gestion des relations familles immigrantes-écoles-communautés en temps de pandémie de COVID-19 : une analyse de documents

Marina Thiana et Yamina Bouchamma

Mots-clés : Directeurs des établissements scolaires ; gestion des relations école-famille-communauté ; élèves immigrants ; intégration ; COVID-19

Keywords : School headmasters ; relationship management ; immigrant students ; integration ; COVID-19

Résumé

En pré-pandémie de COVID-19, les directeurs des établissements scolaires (DÉS) se chargeaient d'assurer l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants (ÉI) en favorisant l'innovation, les relations au sein de l'équipe éducative et les relations écoles-familles-communautés (RÉFC) (MELS, 2008 ; MÉES, 2019). Cependant, durant la pandémie, la généralisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) a conduit à une détérioration de ces relations, entraînant des problèmes de santé liés à la performance et des changements imprévus (OCDE, 2020). Cet article cherche à comprendre comment les DÉS ont géré les RÉFC ancrées dans l'activité d'accompagnement des élèves immigrants (AÉI) favorisée par l'usage des TIC en contexte de ce changement non planifié. L'analyse par théorisation ancrée d'un corpus composé de 43 articles scientifiques a montré l'importance des RFÉC et de leur gestion dans la réussite scolaire et éducative de l'élève immigrant en période pandémique. Les problèmes sous-jacents à cette gestion des RFÉC comprennent la qualité de l'éducation ; la divergence de points de vue en matière de performance ; et le développement des risques psychosociaux (RPS) au travail lié à ces divergences et aux inégalités sociales (inégalités numériques, inégalités de genre dans l'éducation des enfants dans la famille, inégalité aux logements).

Abstract

In the pre-pandemic period, school headmasters were responsible for ensuring the academic and social integration of immigrant students by promoting innovation, relations within the educational team and school-family-community relations (MELS, 2008 ; MÉES, 2019). However, the pandemic and the massive use of Information and Communication Technologies (ICT) has led to a deterioration in these relations, resulting in performance-related health problems and unforeseen changes (OECD, 2020). The initial question in this article is: how have school headmasters managed the school-family-community relations embedded in the activity of accompanying immigrant students fostered by the use of ICT in a context of unplanned change? A systematic literature review identified 43 empirical studies. Their grounded theory analyses led to the modelling of problems and their theorisation. This systematic review confirms the importance of school-family-community relations and their management for the academic and educational success of immigrant students during a pandemic. The underlying problems of relationship management include problems of educational quality; divergence of viewpoints in terms of performance; development of psychosocial risks at work linked to these divergences and to social inequalities (digital inequalities, gender inequalities in children's education within the family, housing inequality).

Pour citer cet article

Thiana, M. et Bouchamma, Y. (2024). Gestion des relations familles immigrantes-écoles-communautés en temps de pandémie de COVID-19 : une analyse de documents. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 69-93. <https://doi.org/10.62920/pyhy6798>

© Les autrices, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Avant la pandémie de COVID-19, suivant une stabilité relative des prescriptions ministérielles, la relation des directeurs des établissements scolaires (DÉS) avec l'ensemble du personnel des établissements, les enseignants, la communauté et les parents sous la forme de collaboration (Vatz Laaroussi et al., 2005 ; Vatz Laaroussi et al., 2008 ; Boulaamane, 2022) ont été bénéfiques dans l'accompagnement de l'élève immigrant (AÉI) vers son inclusion scolaire sans l'investissement massif des technologies de l'information et de la communication (TIC) et des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE). Durant la pandémie de COVID-19, les relations écoles-familles-communautés (RÉFC) se sont détériorées par le confinement et le basculement à l'enseignement à distance (OCDE, 2020). Le premier, fruit de friction de nombreuses prescriptions ministérielles en temps de pandémie, est source de problèmes de santé mentale (OCDE, 2020). Le deuxième, au stade de balbutiement avant la pandémie et s'imposant brutalement durant la pandémie, en plus d'être une source de problèmes de santé, constitue des problèmes dus aux changements imprévus (OCDE, 2020). Ainsi, cette détérioration des RÉFC dont les sources sont l'utilisation massive des TIC et les problèmes de santé liés à la performance et aux changements imprévus nous invite à réfléchir à la manière dont les RÉFC ont été gérés durant la pandémie.

Pour cerner les problèmes sous-jacents aux RÉFC en temps de pandémie, nous avons fait une analyse de documents (Paillé, 1998, 2008 ; Paillé et Mucchielli, 2016) constituée d'articles scientifiques sur l'AÉI en temps de pandémie de COVID-19. Cet article, qui fait partie du premier devis de recherche de notre thèse, comporte trois parties. La première examine le contexte pour mettre en dialogue les différentes prescriptions ministérielles autour des RÉFC et y décrire les enjeux. Elle décrit aussi les fondements théoriques. La seconde partie décrit la méthodologie de recension des écrits. La troisième partie porte sur les résultats.

1 Problématique et contexte

1.1 Contexte de recherche : pertinence sociale et pertinence scientifique

1.1.1 Contexte social

L'arrivée des immigrants, accompagnés de leurs familles incluant des enfants venus pour étudier, marque le contexte social de mouvements migratoires depuis la fin du 20^e siècle dans le monde. Quelles que soient les causes de l'immigration (immigrants économiques, réfugiés de guerre, réfugiés climatiques, etc.), le déplacement familial accompagné des enfants a changé le paysage du domaine de l'éducation et de la gestion des établissements scolaires dans la plupart des pays du monde occidental, représentant environ 76 % de destination de flux migratoire (Mcauliffe et Triandafyllidou, 2021).

Cette situation représente l'un des problèmes sociaux de ces pays d'accueil. En effet, ces pays sont confrontés à des dilemmes dans l'accueil des immigrants par rapport aux fondements démocratiques suivant les principes d'égalité et de liberté (Bourgeault et al., 1995) qu'ils ont choisis et aux réalités sociales souvent hésitantes à l'accueil des immigrants. Pour Bourgeault et al. (1995) et Mcauliffe et Triandafyllidou (2021), cette réticence se traduit socialement par le préjugé, la discrimination, le racisme, ou encore la xénophobie,

menant vers des comportements discriminatoires (harcèlement, traitement injuste et préjudiciable, marginalisation et isolement de l'Autre, etc.) En même temps, les immigrants devenus une source de main-d'œuvre comblent le vieillissement de la population et, par ricochet, développent l'économie du pays d'accueil dans le long terme.

Le Québec, ayant accueilli autour de 52 800 immigrants en 2023 (ISQ, 2023), vit également ces problèmes sociaux des pays occidentaux dans l'accueil des immigrants. Dans ce sens, il a dû adapter son système éducatif et son mode de gestion des établissements scolaires. Dans le sillage de ces changements, la classe politique a encadré les pratiques des DÉs dans l'accueil des élèves immigrants. Ainsi, pour permettre cette adaptation, des classes de francisations ont été intégrées dans les structures scolaires existantes. Par ailleurs, les politiques ministérielles prescrivent dorénavant un ensemble d'actions et de réglementations en matière d'AEI.

Vatz Laaroussi, dans plusieurs ouvrages dont elle est la première autrice (et al., 2005 ; et al., 2008 ; et et al., 2010), Potvin (2014), et Boulaamane (2022) ont présenté des théories et des pratiques de gestion de la diversité et de l'interculturalité. Ces travaux offrent aux DÉs des outils pour accueillir les ÉI et, par extension, leurs parents. En outre, ils leur fournissent des outils pour assurer la gestion du personnel devenu hétéroclite, notamment celle du personnel enseignant de plus en plus issu de la diversité. Toutefois, les réalités des pratiques d'AEI diffèrent non seulement des prescriptions mais elles varient aussi selon les régions du Québec. Par exemple, Vatz Laaroussi et al. (2008) retracent plusieurs modèles de collaborations école-familles immigrantes-communauté dont six modèles communs à Montréal et en Estrie, notamment à Sherbrooke, à savoir : le modèle de l'implication assignée ; celui de la collaboration partenariale ; celui de la collaboration avec espace de médiation ; celui de la collaboration *distance assumée* ; celui de la collaboration fusionnelle ; et celui de la collaboration en quête de visibilité. Boulaamane (2022) retrace pour sa part plus de 44 modèles rien que dans la capitale nationale (Québec) en décrivant des pratiques plus performantes que d'autres.

Ces modèles étudiés de manières quantitatives ont montré l'importance des RÉFC sous la forme de collaboration pour dépasser les défis d'adaptation des immigrants dans leur trajectoire migratoire. En effet, la matérialité du changement d'espace constitue aussi des sources de difficultés pour les nouveaux arrivants. Leur investissement de nouveaux espaces sociaux et culturels constitue des défis pour eux et pour leurs enfants : changement de lieu de vie, de travail et d'études. En plus de porter leurs vécus et expériences passées, ils se trouvent face à leurs objectifs de départ dans leur trajectoire migratoire : amélioration de leurs conditions de vie, réussite scolaire de leurs enfants, et attentes des proches restés au pays d'origine. Comment se présentent ces RÉFC dans l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants ?

1.1.2 RÉFC : au cœur de l'intégration scolaire et sociale de l'élève immigrant

Avant la pandémie de COVID-19, selon les prescriptions ministérielles, les DÉs devaient assurer l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants dans l'accentuation de la gestion des relations. En effet, par le leadership et le sens politique, les DÉs doivent faire « preuve d'innovation » par leur capacité à « mobiliser les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre autour d'un projet commun » (MELS, 2008, p. 30). Ils doivent ainsi veiller « au développement du potentiel des membres de leur équipe et à la qualité des relations humaines qu'ils entretiennent » (MELS, 2008, p. 30). Ils doivent aussi encourager « les initiatives et les innovations pédagogiques visant une réponse aux besoins des élèves » (MELS, 2008, p. 35).

Par ailleurs, les relations entre l'enseignant et les élèves ainsi que les RÉFC constituent des déterminants primordiaux de la réussite scolaire et éducative des élèves (MÉES, 2019). Premièrement, « la performance générale du système [d'éducation], un accroissement de l'équité et une reconnaissance de l'importance de la relation maître-élève » (MÉES, 2019, p. 3) permettent la persévérance et la réussite scolaires des élèves toutes deux constitutives de la mission éducative des milieux d'enseignement. Deuxièmement,

un soutien familial et social augmente le sentiment d'efficacité et de satisfaction des parents et favorise des pratiques parentales positives pour le développement des enfants et leur réussite éducative. De plus, les rapports constructifs qu'entretiennent les parents [...] avec les écoles et [...] avec des organismes communautaires ouvrent la voie à des relations famille-école soutenues qui seront bénéfiques à l'élève. (MÉES, 2019, p. 16)

Ainsi, la persévérance et la réussite scolaires et éducatives s'inscrivent dans des enjeux de finalité du système d'éducation et de moyens pour lutter contre les démotivations et les décrochages scolaires (MÉES, 2019). Enfin, les TICE constituent des outils technologiques incontournables d'enseignement et d'apprentissage en milieux d'enseignement pour une école insérée dans un monde, une société, évoluant avec la numérisation (MÉES, 2019). Les TIC dans le milieu éducatif sont donc des outils de communication efficaces dans les RÉFC.

Durant la pandémie, le confinement, l'utilisation massive des TICE et des TIC, et l'instabilité des prescriptions ministérielles ont conduit les DÉs à travers le monde occidental ; à coopérer davantage avec les enseignants, l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire, la communauté et surtout les parents à travers les TICE (OCDE, 2020). Or, l'OCDE (2020) a constaté la détérioration des RÉFC durant la pandémie de COVID-19 qui a eu lieu de 2020 à 2022. Cette détérioration prend sa source dans l'utilisation massive des TIC, les problèmes de santé liés à la performance¹ et les changements imprévus. En effet, la qualité de l'éducation des élèves issus des groupes vulnérables dont les ÉI sont issus a été détériorée par le confinement, l'augmentation de la violence domestique, l'exclusion de l'éducation par rapport à l'inégalité d'accès au numérique (OCDE, 2020). Près de 62 % des élèves vulnérables à risque de décrochage scolaire en Angleterre et 70 % en Amérique latine sont moins engagés à étudier à distance qu'en classe (OCDE, 2020). Ajoutons à cela le fait que beaucoup d'enseignants n'ont pas couvert l'ensemble du programme prescrit pour l'année scolaire en temps de COVID-19 (OCDE, 2020). Certains enseignants et DÉs ont décroché et quitté temporairement ou définitivement la sphère scolaire, d'autres ont manifesté pour la réouverture des écoles (OCDE, 2020). Au Québec, le taux de décrochage scolaire a atteint 14,2 % en 2020 pour descendre à 13,5 % en 2021 (MELS, 2023). Face à toutes ces situations et sources de détérioration des relations familles-écoles-communauté, il est intéressant d'aborder la relation sous l'angle théorique. Dans notre article, nous cherchons donc à savoir quels sont les fondements théoriques de la notion de relation. Quels sont les problèmes liés à cette notion et qui méritent d'être abordés ?

1.2 Fondements théoriques

1.2.1 La notion de relation

Dans toute activité et pratique des acteurs au sein des organisations, les relations sociales et professionnelles sont indissociables. Pour les directions, cela signifie avant tout la gestion des interactions avec leurs

¹ Principalement, les problèmes de santé (santé mentale, risques psychosociaux, grippe, etc.) ont eu des impacts sur les performances (performances scolaires des élèves, performances des enseignants, des parents). En effet, soit il y a eu un surinvestissement dans le travail soit tout simplement un abandon, une démission ou un décrochage.

subalternes. Les relations sont cruciales pour résoudre les problèmes de gestion d'une organisation dans un contexte où la volonté de dépasser les préférences monolithiques est confrontée aux défis liés aux différences d'origine migratoire et de genre. Dans ce sens, la gestion des ressources humaines (GRH) dans l'organisation est ancrée dans la gestion des relations (Emery, 2022). Dans leurs études en contexte diversitaire, Allègre et Andréassian (2008) arrivent à peu près au même constat qu'Emery (2022) : la relation se base sur les compétences interculturelles (CI) des GRH.

Par ricochet, la gestion de relations est importante dans la GRH. Toutefois, elle constitue un angle mort de la recherche en éducation en contexte d'effritement des catégories d'élèves notamment par l'arrivée des élèves immigrants. La relation est primordiale pour résoudre les problèmes que pose l'effritement des élèves par rapport à l'arrivée des élèves immigrants. Face à ce problème Vatz Laaroussi et al. (2010) ; Potvin (2014) et Boulaamane (2022) s'interrogent sur les ressorts des relations entre familles immigrantes, écoles et communautés en tant qu'acteurs scolaires, *dans* et *hors* du cadre scolaire, lors de l'AEI. Pour Potvin (2014), la relation sous la forme de la collaboration comme conséquence de la prescription ministérielle de l'inclusion de tous à l'école implique un travail collectif entre l'ensemble des acteurs autour de l'ÉI. Dans ce sens, la collaboration se réfère à un travail collectif entre les professionnels de l'éducation et entre ces derniers et la communauté ou la famille dont l'objectif commun est la réussite scolaire de l'élève. L'ensemble de ces recherches (Vatz Laaroussi et al., 2010 ; Potvin, 2014 ; Boulaamane, 2022) tend à se concentrer sur la relation sous l'angle de la collaboration. Or, nous savons que la relation ne se limite pas à la seule collaboration.

Au regard de l'ergonomie, en effet, la portée théorique de la relation sous la seule forme de collaboration peut réduire le sens de la notion même de relation, puisque la relation peut prendre les formes de collaboration (Rouat et Sarnin, 2013), de coopération (Marx, 1983 ; Arnoud et Falzon, 2014), et de partenariat (Darses et Falzon, 1996 ; Olson et Olson, 2000 ; Sardas, 2002) comme le montre la [figure 1](#). Ces formes méritent d'être explicitées dans les contextes d'accueil des élèves immigrants, de gestion de changement non planifié et du développement des modèles de gestions des organisations du 21^e siècle (organisation orientée « client », entreprise 2.0, sociocratie...). Ainsi, la notion de relation doit être considérée pour comprendre la gestion de relation dans un triple enjeu de capacitation, d'émancipation et de transformation durable. Dans ce sens, la relation est définie pour cette étude comme le rapport aux autres entre plusieurs sujets dans une volonté de travailler ensemble suivant des valeurs collectives sous-jacentes.

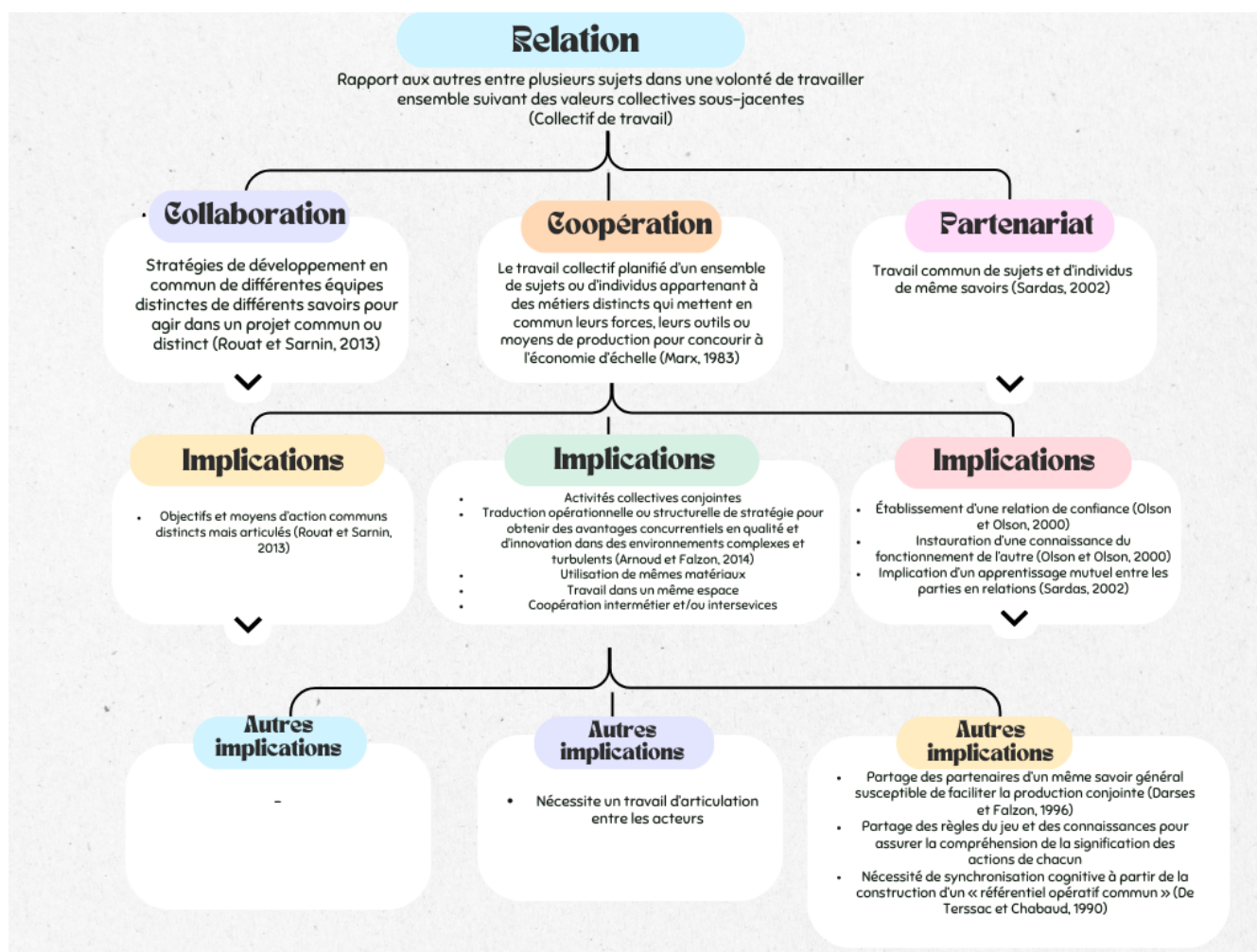


Figure 1. Les formes de relations et leurs implications²

La collaboration, c'est l'ensemble des stratégies de développement de différentes équipes avec des savoirs différents pour agir dans un projet commun ou distinct (Rouat et Sarnin, 2013), tandis que la coopération est le travail collectif planifié d'un ensemble de sujets ou d'individus appartenant à des métiers distincts qui met en commun les forces de chacun, les outils ou les moyens de production pour concourir à l'économie d'échelle. Cette coopération nécessite des activités collectives conjointes, la traduction opérationnelle ou structurelle de stratégie afin d'arriver en qualité ou innovation (Arnoud et Falzon, 2013 ; Arnoud et Falzon, 2017). En revanche, le partenariat est le travail commun de sujets et d'individus de mêmes savoirs (Sardas, 2002). Il s'établit dans une relation de confiance suivant une instauration de connaissances mutuelles de l'autre (Olson et Olson, 2000). Ceci implique un apprentissage mutuel entre les parties en relation (Olson et Olson, 2000). Le partenariat facilite la production conjointe (Darses et Falzon, 1996) et nécessite la synchronisation cognitive à partir de la construction d'un référentiel commun (De Terssac et Chabaud, 1990).

Il est établi que les relations peuvent prendre en outre les formes de relations sociales et de relations professionnelles. Ces relations peuvent s'imbriquer les unes aux autres et peuvent se reconfigurer suivant les rapports sociaux établis au sein d'une organisation. D'une part, ces rapports sociaux inscrits dans un rapport de domination sont porteurs d'enjeux de capacitation et d'émancipations dans la finalité d'intégration et de

² Nous avons réalisé cette figure à partir des résumés de nos lectures.

bien-être des opprimés, des marginalisés et des exclus. D'autre part, les relations influent sur la résistance aux changements en contexte de changement non planifié. Dans ces deux cas, les problèmes des relations sont souvent leurs asymétries. Décrivons ces asymétries et les solutions afférentes dans la partie suivante.

1.2.2 L'asymétrie comme problèmes des relations et les solutions y afférentes

En gestion de changement non planifié, la relation influe sur la résistance au changement. En effet, la relation peut être asymétrique ou symétrique selon les modèles d'organisation et de gestion ou leadership³. La relation est asymétrique dans un modèle d'organisation centrée sur l'homo œconomicus⁴. Dans ces modèles, l'asymétrie des relations inhibe l'initiative des salariés et défavorise la qualité des relations sociales autour d'une activité (Philippon, 2007 ; Bevort et Jobert, 2011). La performance y est définie par la hiérarchie sans la considération de la réalité et de l'avis du travailleur. La résistance au changement y persiste ainsi. Dans un environnement de travail délétère, la traduction comportementale des formes de cette résistance au changement est marquée par des dénis, des indifférences, du rejet, des rumeurs, des conflits, etc. (Coch et French, 1948).

Dans les modèles de gestion centrés sur l'homme, la relation tend vers une symétrie où la distance entre la hiérarchie et les employés se réduit. L'humanisation progressive des organisations depuis le 19^e siècle favorise la participation totale de l'ensemble des employés au processus de changement et réduit la résistance au changement. Le développement des modèles de gestions des organisations du 21^e siècle (organisation orientée « client », entreprise 2.0, sociocratie, etc.), permet au dialogue social d'agir comme la capacitation de chaque individu dans une centration sur l'innovation continue (Autissier et Moutot, 2016 ; Mack et Koelher, 2016 ; Grosjean et al., 2016).

En ergonomie, les relations professionnelles deviennent symétriques à condition de développer des systèmes alternatifs de gouvernance où l'avis de chaque personne dans l'organisation est considéré, suivant le principe de subsidiarité dont la base est le management du travail par la discussion. La subsidiarité régulatrice des relations sociales et professionnelles constitue une des conditions sine qua non au développement de la capacitation (Brabant et al., 2020), le pouvoir d'agir (Clot, 2010) ou la capacité d'agir (Detchessahar, 2019) et de réduire la résistance au changement. Cette capacité d'agir permet de retrouver la santé au travail (Canguilhem, 1998, 2002) via le bien-être de tous.

Les études en interculturalité révèlent différentes formes d'inégalités sociales face à l'éducation et à l'emploi menant vers l'asymétrie des relations selon les genres, les « races » et l'origine sociale (Dei, 1996). Cette asymétrie des relations se transpose dans l'employabilité différentielle entre l'Étranger, c'est-à-dire l'immigrant issu d'ailleurs ; et ceux qui appartiennent à la société d'accueil (Dei, 1996). Cette asymétrie des relations peut prendre source dans l'inégalité de l'accès à l'éducation, alors que l'éducation est considérée comme source de l'émancipation sociale (Dei, 1996) du fait que l'école en occident a été pensée pour la

³ Le leadership est un processus d'influence d'un gestionnaire devant des comportements de subordination. Il permet au gestionnaire ou *manager* de « soutenir les efforts individuels et collectifs en vue de l'atteinte d'objectifs communs » (Uhl-Bien et al., 2021, p. G. 9).

⁴ Un modèle organisationnel centré dans l'homo œconomicus est centré sur la maximisation des profits sans se soucier des relations humaines ou de bien être des employés ou des autres. Dans ce cas, les individus agissent de manière rationnelle et égoïste pour maximiser leur utilité, généralement mesurée en matière de gains financiers ou de profit. Pour Marx, l'homo œconomicus caractérise le comportement orienté vers la maximisation de profit ou de bénéfice personnel. Pour Arendt, cette logique de bénéfice, de profit dans toute action qu'est l'homo œconomicus, est une des trois dimensions de l'existence humaine inséparable de la logique de responsabilité (homo collectivus) et de la logique d'hospitalité (homo religatus) qui est à l'opposé même de l'homo œconomicus.

reproduction du groupe dominant (Dei, 1996 ; Dei et Lara-Villanueva, 2021). Thomazet et Mérini (2014) décrivent des tensions d'intermédier (de relations entre les professionnels de l'éducation et entre ces derniers et les parents) contributives à des jeux d'asymétrie des relations tout en alimentant des dilemmes de métier. Les dilemmes constituent des situations ambivalentes ou contradictoires plaçant les acteurs dans l'incapacité à choisir ou à agir dans son activité. Pour Prot et al. (2010), ces dilemmes peuvent poser problème lorsqu'ils placent l'acteur dans l'impossibilité d'être efficace dans son activité. Pour Poussin (2011), les dilemmes ne constituent pas un problème de l'activité en soi mais ils font partie intégrante de l'activité. Dans ce sens, l'acteur plein de possibilités à chaque instant dans son activité quotidienne travaille *avec, sur et au-delà* des dilemmes (Poussin, 2014).

1.2.3 L'objet de recherche

Thomazet et Mérini (2014) ont observé des dissonances, issues des dilemmes et des tensions, dans l'activité des enseignants et de leurs partenaires et dans le travail collectif. Ces dissonances orientées par la question de l'aide des élèves immigrants ont pour finalité de l'inclusion scolaire chez Potvin (2014). En plus de ces dissonances, les deux auteurs ont suggéré de mener des recherches en intermédier autour des élèves opprimés. Ainsi, notre problème de départ commence par cette recommandation d'« explorer plus avant les relations entre construction d'un métier [...] à la frontière entre différents mondes sociaux » (Thomazet et Mérini, 2014, p.14-15). Ces relations entre métiers constituent une source de défis, de dilemmes et de tensions pour tout accompagnateur d'élèves issus des groupes opprimés *dans* ou *hors* du cadre scolaire dans la mission d'inclusion des élèves (Potvin, 2014 ; Thomazet et Mérini, 2014).

La problématique étant trop large pour une thèse, nous nous sommes concentrée autour des relations entre métiers des accompagnateurs dans le cadre scolaire (la direction des établissements scolaires, les professionnels de l'éducation et l'enseignant) et hors cadre scolaire (la communauté, la famille principalement des parents autour de la mère ou du père). Par ailleurs, pour circonscrire la recherche, nous allons nous focaliser sur les dilemmes, les défis, les tensions et les difficultés dans nos analyses. Cette concentration a été choisie pour alléger nos analyses vu la lourdeur des études des documents collectés réalisées à partir de la théorisation ancrée de Paillé (2008).

Autrement dit, les relations dont il s'agit pour cette recherche sont ancrées dans l'intermédier que Thomazet et Mérini (2014) préconisaient d'approfondir et pour permettre l'inclusion des ÉI (Potvin, 2014). En effet, l'AÉI au regard du champ de la diversité, de l'inclusion et de l'éthique constitue l'unité d'analyse de base de cette recherche portant sur les relations en intermédier.

1.2.4 Question de recherche et objectif de recherche

Par rapport aux problèmes d'asymétrie des relations décrites à la sous-section 1.2.2 et à l'angle mort de la question de gestion de relations en recherche en éducation en contexte d'effritement des catégories d'élèves notamment de l'arrivée des élèves immigrants, la question de recherche suivante se pose : « comment les directeurs des établissements scolaires ont-ils géré les RÉFC ancrées dans l'activité d'accompagnement des élèves immigrants favorisée par l'usage des TIC en contexte de changement non planifié ? » En somme, cette étude vise à comprendre les RÉFC à travers l'analyse de l'activité d'AÉI au service de la santé et de la performance. Cette activité est favorisée autour des TIC dans l'objectif d'assurer l'intégration sociale et scolaire des élèves immigrants. Cet objectif se décline en 4 sous-objectifs : (1) caractériser l'activité d'AÉI ; (2)

décrire les problèmes dans l'activité d'AÉI dans une démarche interculturelle durant la pandémie ; (3) décrire les solutions apportées par les accompagnateurs des élèves immigrants par rapport à ces dilemmes ; et (4) décrire les styles de gestion pouvant apporter des solutions aux dilemmes. Le choix de commencer l'étude par la gestion des directions concorde avec la volonté de faciliter la gestion durable des transformations nécessaires.

2 Méthodologie des recensions des écrits et leur analyse

Avant l'analyse des données, nous avons d'abord opérationnalisé notre question de recherche. Nous avons entamé l'opérationnalisation de notre question de départ en nous posant la question de l'existence réelle dudit problème dans le monde et au Québec sachant que (1) les DÉs vivent des dilemmes, des défis, des tensions et des difficultés dans leur mission d'intégration scolaire et sociale des ÉI ; et (2) qu'ils gèrent la diversité du personnel et de leurs élèves afin de permettre la mise en pratique de la démarche interculturelle. Nous nous sommes donc demandé s'il y avait, dans le monde, des recherches anglophones et francophones susceptibles de démontrer scientifiquement la problématique de RÉFC et de sa gestion des DÉs dans une perspective de démarche interculturelle en temps de COVID-19 en lien avec l'usage des TIC.

Chapitre 1 | De cette question, les mots-clés suivants ont été retenus : immigration, gestion des établissements scolaires et COVID-19. Afin de collecter les documents constitutifs du corpus, les mots-clés : immigrant ; gestion des écoles et COVID-19 ont été travaillés à partir des opérateurs booléens dans l'objectif d'obtenir toutes les permutations possibles dans la littérature anglophone et francophone. Dans la littérature anglophone, sur la base des mots-clés (immigrant* ; school manag*, Covid-19) qui ont été utilisés en premier lieu, les mots-clés utilisés sont ainsi :

```
all(immigrant* or newcomer* or refug*) AND all("divers* manage*" or "divers* polic*" or "divers* strat* manage*") AND all("school* manage*" or "education* manager*" or "communit* manage*") AND all("innovat* polic*" or "innovat* Planning" or "innovat*manag*" or "inclusive* innovat*" or "organiz* innovat*") AND all("practic* or "school Manager* attitude*" or "school Manager experience*" or "intercult* practic*") AND all (activit* or routin* or task*) AND all (dilemm* or challenge* or difficult*) AND all (intercultural* dialog*) AND all ("managem* style*" or "leadership* style" or "model* of manage*") AND all (social* integrat* ) AND (pandem* OR COVID-19 OR SRAS-CoV-2).
```

Ces mots-clés ont été traduits en français pour aborder la littérature francophone. Les bases de données consultées pour les collectes des textes à étudier ont été : ERIC, ÉRUDIT, CAIRN, PsycInfo, Education Source et Proquest Dissertations and Thesis, ABI Inform, Proquest Central, IRSST, CGSST, CCOHS, WebInfoService, Google scholars.

Dans cette recherche, nous avons choisi le corpus à analyser sur les critères d'inclusion et d'exclusion basées sur des études empiriques primaires ou secondaires ou de chapitres de livres et d'articles scientifiques jugés par les pairs, car « le matériau empirique est [...] le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 1996, p. 185). Puisque cette recherche s'inscrit dans l'interdisciplinarité par son ancrage dans le champ de l'interculturalité, elle allie la discipline de gestion de la diversité à l'ergonomie et à l'éducation appliquée à l'inclusion scolaire des ÉI. Cette construction d'ensemble nous permet d'évaluer empiriquement comment le champ de l'interculturalité s'aligne aux vécus et à l'expérience de l'ensemble du personnel des

établissements scolaires et des communautés ou organismes communautaires ainsi que des parents dans l'AÉI.

Tableau 1. Critères de choix du corpus à examiner

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
5. Étude empirique primaire ou secondaire ou chapitre de livre	1. Critique d'articles, résumé de conférence
6. Articles jugés par les pairs en anglais	2. Articles en toute autre langue que le français et l'anglais
7. Articles jugés par les pairs en français	
8. Directions des établissements et communautés accueillant les immigrants <ul style="list-style-type: none"> • Établissements primaires • Établissements secondaires • Établissements préscolaires • Communauté et organismes communautaires 	3. <ul style="list-style-type: none"> • Entreprises • Établissements non scolaires et non communautaires : hôpitaux, centres de bases des militaires, églises • Établissements universitaires
9. Centration sur les intérêts au vécu des directions des établissements scolaires en activité, de l'élève, des parents, des enseignants, des intervenants scolaires	4. Centration sur les vécus des élèves autres que les élèves immigrants
10. Toute forme de pratiques interculturelles axées sur les pratiques éducatives générales	
11. Centration sur les intérêts et vécus des directions des écoles, des parents (mère et pères), des organismes communautaires	

Les données collectées de janvier 2022 à août 2022 ont été codifiées et catégorisées au fur et à mesure des collectes (cf. [figure 2](#)). En effet, pour faciliter la compréhension du phénomène, Gallagher et Marceau (2020) recommandent fortement le traitement progressif des données par codification et catégorisation en recherche qualitative. En plus de cela, des alertes de parution ont été créées pour permettre d'intégrer de nouvelles recherches de septembre 2022 à septembre 2023. Leurs intégrations ont pour objectif de confirmer les résultats de données collectées de janvier 2022 à août 2022. Cette stratégie de collectes et d'analyses de données a été choisie pour ne pas alourdir nos analyses puisque nous allons examiner un volume important de documents collectés à partir de la théorisation ancrée de Paillé (2008). Voici ci-après le logigramme schématisant notre collecte de données.

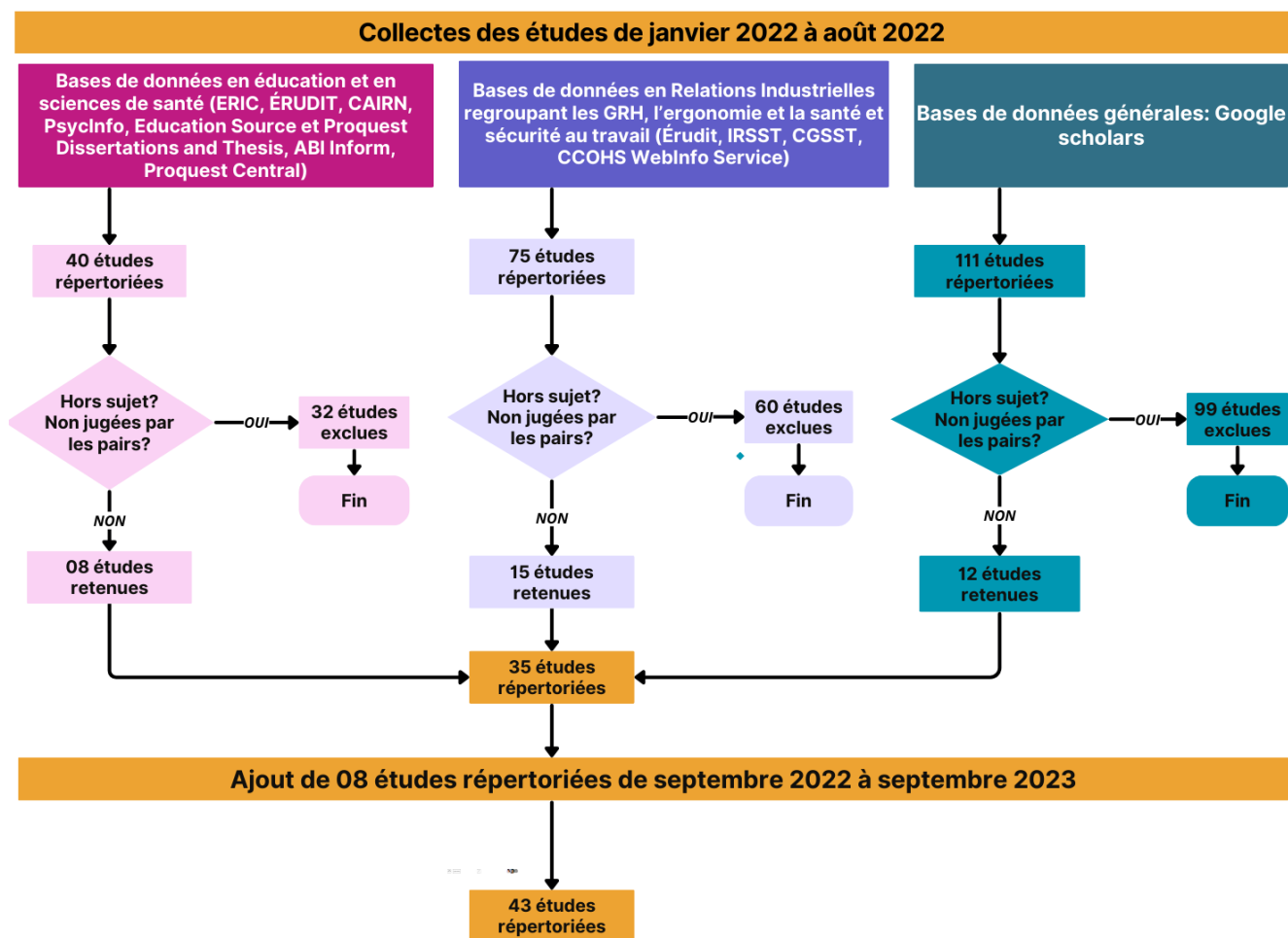


Figure 2. Logigramme des collectes des données⁵

Après, les collectes des données et l'analyse de ces dernières se sont faites à partir des résultats et discussions des articles recensées. La démarche de traitement des données a suivi une démarche itérative structurée entre la thématisation par codification, la catégorisation, la mise en relation et l'intégration. L'avantage de cette démarche est la construction minutieuse des problèmes en temps de COVID-19 dans leurs pluridimensionnalités avec les multiples causes et effets.

La recension des écrits se base sur les études des documents recueillis à partir de la théorisation ancrée de Paillé (1998, 2008, 2016) qui propose une démarche d'analyse quadri-phasique composée de thématisation par codification, de catégorisation, de mise en relation, d'intégration, de modélisation et de théorisation. Nous avons choisi la théorisation ancrée, car cette méthode d'analyse qualitative permet une formulation simple et provisoire de la complexité du phénomène et facilite la compréhension des faits complexes à étudier (Paillé, 2016). La théorisation ancrée a été aussi choisie parce que la COVID-19 est un phénomène peu étudié. En effet, la théorisation ancrée est avantageuse pour une « recherche [qui] vise à découvrir un phénomène encore peu connu, peu documenté » (Dionne, 2009, p. 99). Vu l'ampleur des données à traiter, nous avons arrêté les collectes des données dès leur saturation (Veyrié, 2017), c'est-à-dire au moment où les données collectées

⁵ Ce logigramme a été produit à la suite de nos collectes des données.

n'apportaient aucune explication nouvelle à la compréhension des problèmes (Savoie-Zajc, 1996) de RÉFC en temps de pandémie.

Les étapes de catégorisation d'analyse par théorisation ancrée de Paillé (2016) nécessitent le regroupement par thème des problématiques, et leurs mises en relation ainsi que leur intégration. Ces parties ont été réalisées suivant des codifications des documents au fur et à mesure de leurs lectures sur NVivo. Les résultats de cette analyse montrent des problèmes de performance, de divergences de points de vue et de qualité. Ils révèlent en outre le développement des risques psychosociaux au travail. Par ailleurs, les résultats montrent qu'il existe des dilemmes chez les DÉs ainsi que des problèmes vécus par les enseignants, les parents et les élèves comme effets négatifs des inégalités. Développons un à un ces résultats.

3 Résultats

3.1 Problèmes de performance, divergence de points de vue et problème de qualité

À priori, dans le monde et au Québec, l'ensemble des recherches montrent qu'une grande partie du problème en temps de pandémie concerne les soucis de santé, de mal être des DÉs interreliés aux problèmes émotionnels dont la base est la gestion des relations (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Beauchamp et al., 2021 ; Parveen et al., 2022). L'analyse des documents recensés par théorisation ancrée (Paillé, 2016) montre que le cœur du problème concerne surtout la gestion des relations par le DÉs. En réalité, ces problèmes analysés au regard des gestions des relations parents-école-élève prennent racine d'abord dans les problèmes de qualité de l'éducation en temps de pandémie (Pollock, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021).

Premièrement, les DÉs ont du mal à se reconnaître dans ce qu'ils font (Harris et Jones, 2020 ; Oumribte, 2021 ; Lemieux et al., 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022), car ils se trouvent empêchés d'effectuer un travail de qualité dans leur mission d'intégrer socialement et au niveau scolaire les ÉI en temps de pandémie. Cette situation a des effets psychologiques sur ces DÉs. Ces effets peuvent aller du stress au *burn-out* (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022) voire à la dégradation de la qualité de vie au travail (Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

Par ailleurs, les DÉs ont le sentiment qu'on les empêche d'être performants (Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021) par rapport aux prescriptions changeantes, floues ou inexistantes des différents ministères, par rapport aux réalités contradictoires des prescriptions, ou par rapport aux réalités du terrain en ce temps de crise (Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021). Ainsi, devant « l'inexistence d'un interlocuteur hiérarchique direct, et de l'aide matérielle et technique, les administrateurs ont vécu dans un flou, paralysant alors leurs initiatives et leurs actions » (Oumribte, 2021, n.p.). À travers ces défis dans les gestions des relations, des charges émotionnelles apparaissent et empêchent les DÉs de pratiquer l'interculturalité en temps de pandémie (McLeod et Dulsky, 2021).

3.2 Le développement des risques psychosociaux (RPS) au travail

Des innovations se sont réalisées durant la pandémie de COVID-19 à partir de l'utilisation des TIC. Pour les DÉs, les pratiques innovantes transparaissent dans la gestion administrative en matière de moyens de communication (Kells, 2021 ; Oumribte, 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Les plateformes Moodle, Google Classrooms, Teams, Office365, Skype, Zoom, etc., efficaces pour la transmission des savoirs, ont été mobilisées pour assurer la continuité de l'éducation en temps de pandémie (Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Elles ont favorisé le développement des connaissances numériques des enseignants, des élèves et des DÉs. Cependant, elles ont drastiquement changé les RÉFC (Lavonen et Salmela-Aro, 2022) : changement des relations entre le personnel de l'organisation scolaire et celles qu'ils avaient avec les parents (Lavonen et Salmela-Aro, 2022) ou les communautés (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

En outre, l'introduction des TIC a permis la coopération. Par la coopération, les parents ont surveillé leurs enfants durant les heures de cours à la maison (Harris et Jones, 2020), tandis que pour la communauté, la coopération a assuré les liens entre parents-élèves-écoles. Cependant, un écart profond a émergé parmi les parents immigrants devant enseigner à leurs enfants alors qu'ils ne maîtrisaient pas la langue d'accueil, le système éducatif du pays d'accueil et les appareils informatiques (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Certains parents immigrants sont en plus analphabètes.

Pour le personnel de l'établissement scolaire, la coopération a conduit à l'amélioration des compétences des enseignants pour qui le travail devient formateur, menant vers leurs polyvalences en matière d'enseignement via le numérique (Lavonen et Salmela-Aro, 2022). La coopération, grâce à l'utilisation des TIC, a aussi amélioré la communication au sein de l'organisation (McLeod et Dulsky, 2021). Elle a permis (1) le développement des échanges de savoirs entre les collègues (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022) ; (2) le développement des connaissances des attentes et des contraintes de l'Autre (Harris et Jones, 2020) ; (3) l'émergence d'une culture collective de confiances et de connaissances mutuelles (Harris et Jones, 2020) ; et (4) le développement de l'empathie (Beauchamp et al., 2021 ; Bellei et al., 2021). Si la coopération a redonné plus de marges de liberté d'action au niveau des individus, elle a aussi changé la flexibilité en matière de temps de travail ; les catachrèses des TIC, c'est-à-dire leurs utilisations massives et les détours de leurs utilisations (Rabardel, 1995 ; Clot, 1997), ont cependant augmenté la charge de travail des enseignants, des DÉs, des parents et des élèves (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

En effet, la coopération a apporté des changements profonds au sens du travail (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Il s'agit aussi d'un « changement de la manière d'enseigner des enseignants et d'apprendre des élèves » (McLeod et Dulsky, 2021, p. 7). Ceci a conduit à identifier beaucoup de méfaits induits par l'introduction de l'informatique dans le travail du personnel au quotidien : la perte de sens de leur travail (Lavonen et Salmela-Aro, 2022) et la dégradation de la qualité de l'enseignement (Pollock, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

Pour les enseignants, l'utilisation de manière innovante des TICE a impliqué de nouvelles approches et la création de nouveaux matériels d'enseignement (Beauchamp et al. 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Cependant, ces enseignants, comme l'ensemble du personnel de l'organisation scolaire ainsi que les élèves, ont surinvesti l'utilisation des TICE dans leur travail, les menant vers différentes formes de RPS au travail comme l'augmentation de stress (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022), le *burn-out* (Harris et Jones, 2020 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022), la perte de sens du travail les menant vers des démotivations

(Lavonen et Salmela-Aro, 2022) ; et la dégradation de la qualité de l'éducation et de la qualité de vie au travail (Lavonen et Salmela-Aro, 2022).

Lavonen et Salmela-Aro (2022) confirment ces développements des RPS des enseignants et des problèmes de santé mentale des élèves. Enfin, si la coopération a favorisé le développement de l'empathie (Beauchamp et al., 2021) ou au contraire a inhibé son développement (Bellei et al., 2021), l'émotion affecte la relation entre toutes les personnes assurant l'AEI (Bellei et al., 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). Le stress émotionnel dû à la peur du retour en classe réelle ou à la peur de non-fiabilité des sources mobilisées (Beauchamp et al., 2021 ; Bellei et al., 2021) a conduit au repli sur soi, à l'isolement, voire à des décrochages soit professionnels soit scolaires.

3.3 Les dilemmes des DÉS et leurs influences sur le style de leadership en temps de pandémie

Les DÉS vivent des dilemmes durant la pandémie de COVID 19 (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; Oumribte, 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Beauchamp et al., 2021 ; et Parveen et al., 2022). Ces dilemmes influencent le leadership des DÉS et peuvent conduire à différentes réactions. Ils ont conduit des DÉS à des résiliences menant vers leurs impuissances devant une situation (Beauchamp et al., 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021), à des incapacités d'agir (Parveen et al., 2022 ; Oumribte, 2021), à des réorientations (McLeod et Dulsky, 2021) ; à des réinventions (McLeod et Dulsky, 2021) ; et à des délaissements de leurs propres bien-être (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020). En effet, ces dilemmes peuvent être regroupés sous trois catégories : les dilemmes interculturels (Lemieux et al., 2021) ; les dilemmes professionnels, éthiques et émotionnels (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Beauchamp et al., 2021 ; Parveen et al. 2022 ; Krüger-Potratz et al., 2021) ; et les dilemmes des imprévus des DÉS (Harris et Jones, 2020 ; Parveen et al., 2022 ; Pollock 2020). Développons ces catégories de dilemmes et leurs influences sur le style de leadership.

3.3.1 Dilemmes interculturels

Les dilemmes interculturels rendent difficile la considération des DÉS quant à la spécificité culturelle du personnel et des enseignants issus de l'immigration, et des parents et élèves allophones immigrants (Lemieux et al., 2021 ; Krüger-Potratz et al., 2021). Soit ces directeurs n'ont pas été sensibilisés à l'interculturalité (Krüger-Potratz et al., 2021), soit ils n'ont reçu aucune formation sur les théories critiques – c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas avoir accès à la théorie de la justice sociale liée à la lutte contre les inégalités sociales et la promotion de la justice sociale en temps normal – soit ils ont été sensibilisés en interculturalité, mais ont été dans l'incapacité de les appliquer à cause des différentes prescriptions étatiques en temps de crise (Lemieux et al., 2021). On rencontre ce dernier cas au Québec où la déclaration de l'état d'urgence sanitaire liée à la pandémie de la COVID-19 s'accompagne d'un manque de directives claires de la part du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, entraînant une discordance entre les directives ministérielles dans le transfert numérique et les réalités sociales et scolaires, principalement dans la plupart des écoles du réseau public (manque de formation à distance du personnel enseignant, des parents et des élèves) (Lemieux et al., 2021). Ces situations d'incompatibilité et de contradictions créent des conflits de rôle pour l'ensemble des acteurs d'établissements où le « leadership partagé entre plusieurs personnes au Québec » (Lemieux et al., 2021, p. 2), traditionnellement mobilisé, n'a pas été remis en cause. Contrairement aux autres régions du

monde, Lemieux et al. (2021, p. 2) affirment qu'au Québec, « le contexte de crise révèle que la poursuite de cette mission [de l'école assumée par une multitude d'acteurs] repose sur un équilibre fragile qui s'appuie sur une interaction et une collaboration entre ces acteurs. Elle exige aussi le développement continu de nouvelles pratiques professionnelles ».

Par ailleurs, au Québec, ces situations entraînent des prises de décisions sur des situations imprévues par les prescriptions et les recommandations des ministères, ou contraires à ces prescriptions (Lemieux et al., 2021), alors qu'en France, face aux mêmes situations contradictoires, les DÉS tendent à se conformer à leur valeur de référence ou aux directives ministérielles. Ainsi, Krüger-Potratz et al. (2021) recommandent que les DÉS en Allemagne et en France, suivant le principe de l'école inclusive, appréhendent cette mobilité institutionnelle comme facteur de développement pédagogique. Dans le sens d'innovation managériale, les établissements scolaires doivent fonctionner dans une forme d'adaptations aux nouvelles conditions politiques et sociales afin d'amener les transformations intrinsèques pour permettre aux immigrants, comme sujets capables de se penser en lien avec autrui, de se référer aux tiers, contribuant ainsi à la construction identitaire individuelle et sociale. La question de redonner aux DÉS leurs pouvoirs d'agir est ainsi préconisée (Krüger-Potratz et al., 2021).

3.3.2 Dilemmes professionnels, éthiques et émotionnels

Le dilemme de choix de stratégies les plus « efficaces » pour les milieux scolaires, *dans et hors* salle de classe en temps de pandémie (Harris et Jones, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Pollock, 2020 ; Beauchamp et al., 2021) est indissociable au dilemme éthique mettant les DÉS dans des positions ou des besoins de défendre les minorités face aux opinions ethnocentriques ou racistes dans leurs écoles. Harris et Jones (2020), McLeod et Dulsky (2021), Pollock (2020) et Beauchamp et al. (2021) décrivent ce dilemme professionnel en fort lien avec le dilemme émotionnel. Pour Harris et Jones (2020), Pollock (2020), McLeod et Dulsky (2021), ce dilemme angoissant, causé par la frustration sur la possibilité d'être inefficace dans l'accomplissement des tâches liées aux pratiques interculturelles en temps de pandémie, peut être difficilement vécu émotionnellement par le DÉS. Tandis que pour Beauchamp et al. (2021) ce dilemme est composé du sentiment d'être dans une double impasse entre faire appliquer toutes questions liées à la justice sociale et le faire soi-même puis se sentir surchargés de travail et prendre la résolution de refuser et d'être étiqueté comme non coopératif. Ce sentiment s'accompagne du sentiment de culpabilité dans l'application de toutes les tâches inhérentes aux pratiques de l'interculturalité, compliqué par la situation de pandémie.

Pour De Luca-Acconi et al. (2022), les pratiques d'éthiques incombent à tous les accompagnateurs des ÉI et réfugiés, avec, pour finalité, l'apport de la santé mentale dans le but de les aider à réaliser leur potentiel le plus élevé, à gérer les conséquences émotionnelles de la pandémie, et à plaider en faveur d'un changement des politiques d'immigration et d'éducation. L'éthique se décline ainsi en responsabilités éthiques et en pratiques éthiques. L'éthique institutionnelle influence l'activité et le comportement des DÉS et impacte la réussite scolaire des ÉI en temps de pandémie (Antoci et Ceobanu, 2022).

3.3.3 Dilemmes d'imprévus

Les DÉS ont été confrontés à un dilemme : ils ont dû assurer la continuité de l'enseignement-apprentissage tout en observant une diminution de la qualité de l'éducation alors que les enseignants, les parents et les élèves n'étaient pas encore prêts au basculement à l'utilisation complète des TICE du fait de leur non-maîtrise

ou de leur non-possession de ces outils. Ces situations conduisent à l'augmentation des charges de travail des DÉS. En effet, en plus d'être une des sources d'appui psychologique des enseignants, de l'ensemble du personnel sous leur commandement, et d'appui des élèves dans le but d'assurer leur bien-être et leur réussite scolaire, les DÉS doivent entreprendre des innovations technologiques tout en assurant leurs sécurités tant dans les réalités des confinements (Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Parveen et al., 2022) que face aux cyberattaques (Parveen et al., 2022) qui font des dommages sociaux et émotionnels pour les élèves et les enseignants (Parveen et al., 2022). Les DÉS, même en temps de pandémie, continuent ainsi d'assurer l'effectivité de l'intégration sociale et scolaire des ÉI à la société d'accueil.

Le dilemme des imprévus des DÉS (Parveen et al., 2022) se manifeste aussi par leurs rencontres des imprévus qui complexifient la GRH dans leur activité quotidienne lors de la réouverture des écoles et d'activité de liaison. Ils doivent assurer leur propre bien-être et leur sécurité en plus de ceux du personnel, des enseignants, des élèves et des parents. Les DÉS peuvent, en effet, se retrouver face à des dilemmes d'imprévu sur les planifications des activités en présentiel et l'application des prescriptions du gouvernement durant les réouvertures complètes ou partielles des écoles (Harris et Jones, 2020 ; Parveen et al., 2022 ; Pollock, 2020). Cette situation peut compromettre la qualité de l'enseignement et indirectement la performance des élèves et des enseignants à cause des divergences des points de vue de la communauté, des parents, des élèves et des enseignants sur la santé, notamment les positions sur la vaccination, les ports de masques, la résurgence de la COVID 19 au sein de la communauté, et le droit de l'individu à la liberté (Parveen et al., 2022).

Ainsi, les DÉS se retrouvent dans des situations paradoxales : ils doivent réaliser un travail non officiel d'appui psychologique des élèves et des enseignants, assurer les collaborations, enseignants, parents et élèves, et la collaboration avec les gouvernants locaux, ce qui surcharge leur temps. Harris et Jones (2020) ; Parveen et al. (2022) examinent la transition des leaderships des écoles vers une approche collaborative où les DÉS développent des sensibilités aux ressentis émotionnels de leurs subordonnées, des enseignants, des parents et des élèves. Le leadership distribué, axé sur la considération pour autrui (Harris et Jones, 2020 ; McLeod et Dulsky, 2021), est la meilleure voie possible pour les DÉS de dépasser leur incapacité à agir.

Le leadership autocratique redonne certes, en partie, aux DÉS leurs puissances d'agir. Cependant, il donne trop de charges de travail aux DÉS qui deviennent les seules personnes-ressources, car seules détentrices de savoirs en gestion de crise dans ce cas précis. Pour Chennamsetti (2020), en réalité, ce n'est pas tant le style de leadership qui est central dans ses propositions, mais plus la place des savoirs et des connaissances acquis par les DÉS pour faire face à une résurgence future de pandémie dans la mission d'intégration sociale et scolaire des ÉI. Chennamsetti (2020) et Harris et Jones (2020) démontrent un certain développement du savoir-faire, du savoir-être, des savoirs professionnels et du savoir d'action, bases constitutives des CI des DÉS en temps de pandémie.

3.4 Problèmes des vécus des enseignants, des élèves, des parents immigrants : effets des inégalités sociales

3.4.1 Inégalités d'accès aux numériques : source d'asymétrie des relations au travail, accélérateur d'inégalité sociale

L'usage des réseaux sociaux en ligne, d'Internet, des outils informatiques et des mobiles en temps de pandémie s'est accru pendant la pandémie de COVID-19 y compris dans les établissements scolaires, le monde du travail et le foyer familial. En temps de pandémie, les numériques s'inscrivent dans des enjeux d'accélération des formes d'inégalités sociales et d'exclusion (Kells, 2021 ; Oumribte, 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022). La question du rapport entre les technologies et l'AÉI refaçonne les relations collectives dans ce rapport d'inégalité d'accès aux numériques. En effet, l'usage de ces TIC et TICE déséquilibre les relations de travail autour de l'AÉI en confrontant (1) le pouvoir de ceux qui ont accès aux numériques aux droits et libertés d'accès à l'éducation à tous ; et (2) le pouvoir de ceux qui maîtrisent les TIC aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Dans ces cas, l'inaccessibilité des parents immigrants et des ÉI aux TIC et les inégalités entre les enseignants dans l'accès aux TICE (illettrisme numérique de certains enseignants, etc.) (Parveen et al., 2022) influent sur la qualité de l'éducation, et nous entraînent également à réfléchir de nouveau aux rôles des outils numériques sur l'égalité professionnelle. Par ailleurs, l'ouverture des caméras durant les enseignements à distance (André, 2021) marque la rupture entre l'espace privé et l'espace public.

3.4.2 Catachrèses des TIC et surinvestissement au travail source de RPS

Les catachrèses autour des TIC, dont les manifestations sont l'utilisation des plateformes destinées à des pratiques ludiques et récréatives détournées vers les pratiques d'enseignement (Cormier et Burke-Saulnier, 2023), et l'utilisation que font les jeunes des téléphones portables comme moyens de communication entre eux durant les cours à distance (André, 2021), ont créé du surinvestissement au travail. Ce surinvestissement ou *workaholisme* a à son tour contribué au développement des RSP. Liés aux catachrèses, l'immobilité physique prolongée des élèves devant les écrans (André, 2021) et l'isolement social contribuent aux développements d'un environnement anxiogène et délétère pour l'apprentissage.

3.4.3 Inégalités de genre dans l'éducation des élèves dans le cadre familial

La COVID-19 est venue exacerber les inégalités de genre préexistantes dans l'accompagnement des élèves dans le cadre familial (Bruhn, 2022 ; Jung et al., 2022). Ces inégalités transparaissent dans la réalisation des tâches ménagères, la garde des enfants, l'occupation d'un travail rémunérée, la responsabilité du bien-être socioémotionnel des enfants et des maris, ainsi que dans les soutiens moraux à tous les membres de la famille immigrante. En plus de cela, les mères ont eu un changement de rôle comme enseignante et responsable de l'assurance de l'enseignement des enfants à la maison (Bruhn, 2022 ; Jung et al., 2022) alors qu'elles ne maîtrisent pas toujours la langue d'accueil ni le système éducatif ou encore moins les techniques pédagogiques (Bruhn, 2022). Cette inégalité du partage des rôles et des tâches familiaux impacte la santé mentale des mères (Bruhn, 2022), augmente la vulnérabilité des femmes, et renforce la précarité financière des femmes mères immigrantes. En effet, les femmes immigrantes peuvent difficilement concilier vie de famille et travail surtout en temps de COVID-19 alors qu'elles sont souvent en sous-emploi (travail en temps partiel, instabilité en emploi due à l'absence fréquente au travail pour s'occuper de la santé des enfants, etc.)

Ces situations ont des impacts sur la qualité de l'éducation et les résultats scolaires des ÉI. Certaines mères ont réorienté les aspirations éducatives de leurs enfants pour donner la priorité à la sécurité, tout en gérant un stress et des conflits accrus alors que les écoles restaient inaccessibles (Bruhn, 2022). D'autres ont maintenu les aspirations éducatives de leurs enfants et ont recherché des tuteurs pour toutes les matières à apprendre et pour coordonner des cours particuliers en ligne (Jung et al., 2022). Dans ce cas, ces mères assurent seulement la gestion des emplois du temps pour l'enseignement privé à domicile et à distance.

3.4.4 Inégalités aux logements

Bastien et al. (2020), Pollock (2020), André (2021) et Faivre (2021) ont révélé les inégalités d'accès aux logements pour les immigrants, inégalités qui se manifestent par l'inadaptabilité du design et de la structure des foyers familiaux pour permettre l'apprentissage à distance des ÉI. Les maisons et les lieux d'habitation de certaines familles immigrantes étudiées sont inadaptables pour permettre l'apprentissage à distance des enfants (Faivre, 2021) et des jeunes immigrants (André, 2021). Ces familles immigrantes, souvent regroupées dans des « quartiers populaires », ne disposent pas de l'espace nécessaire pour créer un espace d'apprentissage à domicile adéquat (Bastien et al., 2020). Ainsi, chez les familles immigrantes vivant dans des logements vétustes ou exigus, la promiscuité et le manque d'une pièce tranquille pour étudier ont entraîné des distractions constantes et entravé la concentration des élèves. Le manque d'espace privé fait en sorte que les élèves ont du mal à participer aux cours en ligne et à se concentrer. Par ailleurs, certains ÉI n'ont pas eu un accès suffisant à des appareils électroniques fiables ou à une connexion Internet stable (Chennamsetti, 2020). Le design des foyers familiaux n'a pas été adapté à l'intégration d'équipements informatiques et de zones de travail, ce qui a compliqué l'apprentissage en ligne. Enfin, le climat familial peut influencer l'apprentissage des élèves. L'environnement familial stressant (Beauchamp et al., 2021 ; Chennamsetti, 2020) ou hostile a eu un impact négatif sur leur concentration et leur engagement dans les études à domicile.

Discussion et conclusion

Les résultats permettent de dégager que les contradictions des injonctions ministérielles et des normes en période de COVID-19 ont affecté négativement les capacités d'agir et les prises de décision des accompagnateurs des élèves immigrants, et ont entravé leur activité. En effet, les injonctions ministérielles et les normes ayant pour but d'orienter l'activité (Teillet, 2019) en temps normal ont désorienté l'activité de l'AEI en temps de pandémie. Au Québec, les politiques de santé publique en matière de gestion de COVID-19 prises entre la science, l'opinion publique et les surréactions chez les décideurs (Lemor et Montpetit, 2024) étaient en contradiction avec les politiques éducatives sur l'importance des RÉFC dans la réussite scolaire (MELS, 2008 ; MÉES, 2019) et la politique sur la réussite éducative sur l'importance d'obtention d'un diplôme au terme de la scolarité obligatoire (MÉES, 2017). Ensuite, la situation pandémique au Québec a révélé un taux de décrochage scolaire de 14,2 % comprenant les élèves immigrants en 2020 (MELS, 2023). Cette situation met en danger leur potentielle intégration socioculturelle. Pour dépasser l'influence négative des divergences des politiques sur la réussite scolaire des ÉI, deux actions peuvent être définies dans la perspective marxienne entre l'émancipation politique et l'émancipation humaine.

- L'une au niveau macrosociologique, où une politique de facilitation d'accès des femmes immigrantes à l'emploi peut réduire les inégalités dans l'AEI dans le cadre intrafamilial. Cette discrimination positive peut aussi contribuer au rééquilibrage des tâches dans l'AEI au sein de la famille. En effet, les résultats présentés démontrent que devant l'asymétrie des relations vécue dans la sphère intrafamiliale, certaines

mères de famille subissent plus les charges de l'éducation des ÉI que les hommes. Par ailleurs, certains parents immigrants illettrés, analphabètes, et sans diplôme, peuvent avoir intériorisé des représentations limitantes de leur capacité d'agir ou à décider, notamment en matière d'utilisation des TIC dans l'AÉI. En plus de la politique de francisation, l'obligation des parents immigrants à passer des cours d'initiation au TIC peut réduire ces inégalités numériques.

- L'autre, portant sur un dispositif de gestion de crise coordonnant les actions des accompagnateurs des élèves immigrants, devrait être mis en place. Inscrit dans des logiques d'acteurs dans le processus d'AÉI, ce dispositif pourrait sécuriser les parcours éducatifs des élèves immigrants ainsi que leurs réussites scolaires, éducatives et sociales. La RÉFC impliquant la collaboration, la coopération et le partenariat des accompagnateurs des élèves immigrants pourrait favoriser leurs logiques d'action. Ayant un caractère émancipateur, ce dispositif pourrait enfin favoriser le pouvoir d'agir des accompagnateurs des élèves immigrants par rapport à leurs choix pédagogiques et éducatifs.

Au-delà de la question de recherche, la recension des écrits démontre aussi l'importance de la place de l'émotion dans l'inhibition de l'activité d'AÉI ou à l'inverse dans le développement du pouvoir d'agir dans l'action. En effet, les émotions évoquées peuvent rompre ou dynamiser le fil de l'activité d'AÉI durant la pandémie. Les affects, les sentiments et les émotions occupent un rôle important dans l'AÉI lesquels peuvent ainsi stimuler les relations entre les accompagnateurs des élèves immigrants en temps de pandémie. Cela corrobore l'un des fondements des travaux d'Emery (2022), à savoir l'assimilation de la fonction de la GRH à celle de gestion des relations humaines où les émotions et leurs maîtrises favorisent la coopération dans un travail collectif. Si plusieurs recherches recensées (Chennamsetti, 2020 ; Harris et Jones, 2020 ; Pollock, 2020 ; Beauchamp et al., 2021 ; Bellei et al., 2021 ; Krüger-Potratz et al., 2021 ; McLeod et Dulsky, 2021 ; Oumribte, 2021 ; Lavonen et Salmela-Aro, 2022 ; Parveen et al., 2022) ont généralement démontré cette fonction positive ou négative de l'affect, des sentiments et des émotions dans les relations entre les accompagnateurs des élèves immigrants et l'absence d'information sur la transformation durable que ces derniers impliquent nous invitent à aborder ce thème dans les autres devis de recherches. En réalité, Bonnemain (2015) et Bonnefond et Clot (2016) démontrent la fonction de l'affect dans la régénération de l'activité empêchée, mais ils n'indiquent ni la durabilité de cette régénération ni sa fonctionnalité en contexte de crise.

Les défis de l'analyse des textes recensés se sont posés au niveau de la disparité des méthodes de recherches (quantitative ou qualitative) et des perspectives des chercheurs dans les études recensées. Les recherches n'étant pas un bloc monolithique, il a été difficile de mettre en pratique la théorisation ancrée de Paillé. Ensuite, la majorité des recherches (soit 36 sur les 43 études répertoriées) en sont au stade exploratoire et ont privilégié les démarches qualitatives. Pour assurer la continuité de nos recherches, il est alors intéressant d'entamer des démarches de recherches quantitatives. Cependant, cette démarche est contraire à notre objectif de départ de découvrir un phénomène encore peu connu sous l'angle ergonomique dans la considération de l'étude de cas.

Les résultats démontrent que certaines thématiques touchent le domaine de l'ergonomie de conception (fonctionnalité addictive des TIC, immobilité des élèves devant les TIC, design des foyers). Ce qui confirme l'affirmation de Dionne (2009) selon laquelle « l'une des principales limites de l'analyse par théorie enracinée est liée à sa nature hautement itérative, laquelle est rattachée à l'imprévisibilité de la fin du processus » (p. 99). Bien que ce cadre dépasse celui de l'ergonomie de travail comparant le réel de la prescription, nous les incluons dans notre design de recherche pour les raisons suivantes : d'abord, ils ont largement contribué aux

problèmes de santé en temps de pandémie ; et ils agissent sur les performances des accompagnateurs des élèves immigrants et des ÉI.

Enfin, comme l'un des critères de sélection des textes a tenu compte uniquement de textes en anglais et en français, ce choix laisse de côté la possibilité d'explorer les richesses tirées des études empiriques d'autres langues et exclus d'autres thématiques pouvant être intéressantes dans l'initiation d'un cadre dialogique. La prochaine étape de cette recherche se focalisera donc sur les autres étapes de démarche de recherche de Paillé (2008) composées de la modélisation et de la théorisation.

En somme, notre analyse a partiellement répondu à la question de recherche. Certes, les recensions des écrits n'ont pas permis de caractériser l'activité d'AEI, ni de mettre en relation les dilemmes professionnels, éthiques, émotionnels et le style de gestion. Elles ont toutefois apporté quelques éclaircissements sur les liens entre les types de dilemmes et les styles de gestions : les dilemmes interculturels ainsi que les dilemmes des imprévus font appel au leadership partagé des DÉS dans l'AEI en temps de COVID-19. Ainsi, devant une forme de limitation des capacités d'agir ou de décider résultant des dilemmes interculturels et des dilemmes des imprévus, le leadership partagé ou distribué peut créer un environnement capacitant dans une logique d'actions inscrites dans le travail collectif et le travail commun à travers la collaboration, la coopération et le partenariat. Par ailleurs, le dilemme en période hors crise et en temps de crise agit différemment sur l'individu. En effet, suivant les recherches de Poussin (2010, 2011) en temps hors crise, le dilemme fait partie intégrante de l'activité et représente une source de vitalité des pratiques par l'innovation. Cependant, en période de crise, le dilemme semble accentuer l'inhibition du pouvoir d'agir et nécessite l'adoption de leadership partagé ou distribué pour permettre la reprise de l'activité suspendue. Par ricochet, les relations intraorganisationnelles sous forme de collaboration, de coopération et de partenariat peuvent faire retrouver le pouvoir d'agir des personnes ayant subi les dilemmes et étant impliquées dans l'AEI. À ce stade, la question se pose sur les jeux de ce leadership dans les relations interorganisationnelles et les relations en intermédier. Aucun des auteurs recensés n'aborde ce sujet. Ces points méritent donc d'être abordés dans les autres devis de recherche de notre thèse.

Références bibliographiques

Allègre, C.B. et Andréassian, A-É. (2008). *Gestion des ressources humaines : valeur de l'immatériel*. De Boeck Supérieur.

André, G. (2021). Les cultures civiques au sein d'un organisme associatif à l'épreuve de la COVID-19. *Éducation et francophonie*, 49(2). <https://doi.org/10.7202/1085301ar>

Antoci, L. et Ceobanu, C. (2022). The Influence of schools' principal management profile on students' achievement. *Educatia* 21, 22, 4-14. <https://doi.org/10.24193/ed21.2022.22.01>

Arnoud, J. (2013). *Conception organisationnelle : pour des interventions capacitantes* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00962450>

Arnoud, J. et Falzon, P. (2013). La co-analyse constructive des pratiques. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie Constructive* (p. 223-236). Presses universitaires de France.

Arnoud, J. et Falzon, P. (2014). Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques. *Le Travail Humain*, 77(2), 127-154. <https://www.jstor.org/stable/26618591>

- Arnoud, J. et Falzon, P. (2017). Intervenir « sur » l'organisation : vers un cadre méthodologique. Dans A.L. Ulmann et A. Weil-Fassina (dir.), *De l'intervention en analyse du travail* (p. 155-163). Octares.
- Autissier, D. et Moutot, J. M. (2016). *Méthode de conduite du changement. Diagnostic, Accompagnement, Performance* (4^e édition). Dunod.
- Bastien, T., Fournier, F. et Morel, A.-M. (2020). *Inégalités sociales : impact de la pandémie de Covid-19 sur la santé et la qualité de vie des personnes immigrantes au Québec*. Association pour la santé publique du Québec.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L. et Harvey, J. A. (2021). « People miss people » : A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership* 2021, 49(3), 375-392.
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R. et Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in-pandemic in Chile. Dans F. Reimers (dir.), *Primary and Secondary Education during Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (p. 79-103). Springer Nature Switzerland.
- Bevort, A. et Jobert, A. (2011). *Sociologie du travail. Les relations professionnelles* (2^e édition). Armand Colin.
- Bonnefond, J.-Y., et Clot, Y. (2016). Les affects et leur destin dans l'intervention. *Activités* 13(2). <https://doi.org/10.4000/activites.2895>
- Bonnemain, A. (2015). *Les paradoxes de l'intensité affective dans l'autoconfrontation. L'exemple de l'activité dialogique des chefs d'équipe de la propreté de Paris* [Thèse de doctorat, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-01918936/>
- Boulaamane, K. (2022). *Collaboration école-familles immigrantes-communauté : quelles pratiques des acteurs concernés ?* [Thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/72257>
- Bourgeault, G., Gagnon, F., Mc Andrew, M. et Pagé, M. (1995). L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. *Revue européenne des migrations internationales*, 11(3), 79-103.
- Brabant, C. Bernatchez, J. et Caneva, C. (2020). *La gestion du changement à l'école. Petit manuel à l'intention des cadres scolaires*. Presses de l'Université du Québec.
- Bruhn, S. (2022). « Me Cuesta Mucho » : Latina immigrant mothers navigating remote learning and caregiving during COVID-19. *Journal of Social Issues*, 79(3), 1035-1056. <https://doi.org/10.1111/josi.12546>
- Canguilhem, G. (1998). The decline of the idea of progress. *Economy and Society*, 27(2-3), 313-329. <https://doi.org/10.1080/03085149800000023>
- Canguilhem, G. (2002). *Résistance, philosophie biologique et histoire des sciences* (Œuvre complète, tome IV). Vrin.
- Chennamsetti, P. (2020). Assisting school leaders in overcoming challenges related to Covid-19. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(S2), 93-99.
- Clot, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le travail humain*, 60(2), 113-129. <https://www.jstor.org/stable/40660031>

- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Coch, L. et French, J. R. P. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1(4), 512-532.
- Cormier, G. et Burke-Saulnier, A. (2023). Chapeau à vous : French-minority language teachers' pandemic pedagogies. *Language and Literacy/Langue et littérature*, 25(1), 57-77.
<https://doi.org/10.20360/langandlit29655>
- Darses, F. et Falzon, P. (1996). La conception collective : une approche de l'ergonomie cognitive. Dans G. de Terssac et E. Friedberg (dir.), *Coopération et conception* (p. 123-135). Octarès.
- De Luca-Acconi, R., Bessaha, M., Velázquez, S. L. et Mendoza, M. R. (2022). How did we get here and where do we go from here? Supporting undocumented students through a pandemic. *American Psychological Association*, 37, (2), 202–211.
- De Terssac, G. et C. Chabaud. (1990). Référentiel opératif commun et fiabilité. Dans J. Leplat et G. de Terssac (dir.), *Les Facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes* (p. 111-139). Octares-Entreprise.
- Dei, G. (1996). The challenges of inclusive schooling and education: Multicentric curriculum and pedagogy. Dans G. Dei (dir.), *Anti-Racism Education : Theory and Practice* (p. 75-104). Fernwood Publishing.
- Dei, G. et Lara-Villanueva, M. (2021). Éducation antiraciste au Canada. Dans *L'Encyclopédie Canadienne*.
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/anti-racism-education-in-canada>
- Detchessahar, M. (2019). *L'entreprise délibérée : refonder le management par le dialogue*. Nouvelle cité.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *L'analyse qualitative des données. Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105. <https://doi.org/10.7202/1085322ar>
- Emery, V. (2022). Gestion des relations humaines et prise en compte du transfert au travail. *Bien-être et performance au travail*, 39.
- Faivre, P. (2021). *La perception des inégalités sociales entre les élèves par les professeurs des écoles* [Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté (UFC)]. HAL. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-03407104/document>
- Gallagher, F. et Marceau, M. (2020). La recherche descriptive interprétative. Dans N. Larivière et M. Corbière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. La recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e édition, p. 5-32). Les Presses de l'Université du Québec.
- Grosjean, V., Leichle J. et Theveny, L., (2016). Les nouvelles formes d'organisation du travail : opportunités ou illusions ? *La revue technique de l'INRS : Hygiène et sécurité du travail*, (245), 6-9.
<https://www.inrs.fr/media.html?refINRS=DC%2015>
- Harris, A. et Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2023). *Les personnes immigrantes et le marché du travail québécois 2020*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

- Jung, G., Yim, S. S. et Jang, S. H. (2022). When home becomes classroom: The shifting roles of Korean immigrant mothers in the management of children's education during COVID-19 in the US. *Women's Studies International Forum*, 92, 1-9.
- Kells, L. M. (2021). Educational administrators' decision-making experiences during COVID-19 pandemic: A phenomenological study. [Thèse de doctorat, Université de La Verne].
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/educational-administrators-decision-making/docview/2545627167/se-2>
- Krüger-Potratz, M., Wagner, B. et Montandon, F. (2021). *Les chefs d'établissement face à la mobilité institutionnelle en Allemagne et en France : enjeux stratégiques et paradoxes*. Téraèdre.
<http://digital.casalini.it/9782140192814>
- Lavonen, J. et Salmela-Aro, K. (2022). Experiences of moving quickly to distance teaching and learning at all Levels of education in Finland. Dans F. Reimers (dir.), *Primary and Secondary Education During Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic* (p. 105-123). Harvard Graduate School of Education.
- Lemor, A. et Montpetit, É. (2024). Exploring the role of uncertainty, emotions, and scientific discourse during the COVID-19 pandemic. *Policy and Society*. 43 (3), 289-303.
<https://doi.org/10.1093/polsoc/puae010>
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M., (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques*, 66.
<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14403>
- Mack, M. et Koehler, C. (2016). *Ensemble, elles peuvent changer le monde : entreprises vivantes*. L'Harmattan
- Marx, K. (1867/1983). *Le Capital* (Œuvres Économie I). Gallimard.
- Mcauliffe, M. et A. Triandafyllidou (dir.), 2021. *Rapport état de la migration dans le monde 2022*. Organisation Internationale pour les Migrations (OIM).
- McLeod, S. et Dulsky, S. (2021). Resilience, reorientation, and reinvention: School leadership during the early months of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/educ.2021.637075>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique de réussite éducative : le plaisir d'apprendre la chance de réussir*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2019). *Persévérance scolaire et réussite éducative*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS). (2023). *Taux de sorties sans diplômes ni qualification au secondaire*. Gouvernement du Québec.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Taux-sortie-sans-diplome-2023.pdf
- Olson, G. M. et Olson, J. S. (2000). Distance matters. *Human-Computer Interaction*, 15, 139-179
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2020). *The Impact of COVID-19 on Student Equity and Inclusion: Supporting Vulnerable Students During School Closures and School Re-Openings: OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/d593b5c8-en>
- Oumribte, H. (2021). La gestion administrative à l'ère de la pandémie Covid 19 : cas des administrateurs pédagogiques des établissements publics. *Laboratoire de Recherche Société Langage, Art et Médias*, (3). <https://revues.imist.ma/index.php/LARSLAM/article/view/29902>.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des Universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90). *Recherches Qualitatives*, 18, 187-216.
- Paillé, P. (2008). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), p. 133-151.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Parveen, K., Tran, P., Alghamdi, A., Namaziandost, E., Aslam, S. et Xiaowei, T. (2022). Identifying the leadership challenges of K-12 public schools during COVID-19 disruption: A systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875646>
- Philippon, T. (2007). *Le capitalisme d'héritiers : la crise française du travail*. Seuil.
- Pollock, K. (2020). School leaders' work during the COVID-19 pandemic: A two-pronged approach. *International Studies in Education*, 48(3), 38-44.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (1), 185-202.
- Poumay, M. (2014). L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans C. Loisy et G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairages de la recherche* (p. 69-82). De Boeck.
- Poussin, N. (2010). Répliquer collectivement à la tâche pour « faire du bon boulot » d'un « boulot sale ». *Travailler*, 2(24), 93-110.
- Poussin, N. (2011). Échanger sur les dilemmes de l'activité : une question de métier. Dans S. Caroly, (dir.), *Les activités des médecins du travail dans la prévention des TMS : ressources et contrainte* (p. 354-376). Rapport ANR-SEST. <https://shs.hal.science/halshs-00676973>

- Poussin, N. (2014). *Développement des sentiments au travail : dialogues sur l'efficacité et l'utilité chez des médecins du travail* [Thèse pour le doctorat de psychologie, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM)]. <https://theses.hal.science/tel-01201714>
- Prot, B., Mezza, J., Ouvrier-Bonnaz, R., Reille-Baudrin, E. et Vérillon, P. (2010). Les dilemmes d'activité. *Recherche et formation*, 63, 63-76.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rouat, S. et Sarnin, P. (2013). Prévention des risques psychosociaux au travail et dynamique de maturation : le processus d'intervention comme opérateur de la transformation et du développement de la coopération. *Activités*, 10(1), 58-72.
- Sardas, J. C. (2002). Relation de partenariat et recomposition des métiers. Dans F. Hubault (dir.), *La Relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie* (p. 209-224). Octarès.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Triangulation (Technique de validation par). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 261-262). Armand Collin
- Teillet, A. (2019). *Une fabrique du sujet contemporain : normes éducatives et dispositifs néolibéraux*. [Thèse de doctorat, Université Paris 10.] HAL. <https://shs.hal.science/tel-02929414v1>
- Thomazet, S. et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions Vives*, (21). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Uhl-Bien, M., Schermerhorn, J. R., Osborn, R. N. et de Billy, C. (2021). *Comportement humain et organisation* (6^{ème} édition). Pearson (ERPI).
- Vatz Laaroussi, M., Guilbert, L. et Bezzi, G. (2010). La rétention des immigrants dans les régions du Québec ou comment installer son « chez soi » ? *Diversité canadienne*, 8(1), 25-30. <https://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/cri/diversite/Diversite-canadienne-special-quebec.pdf>
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles – Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Veyrié, N. (2017). Enjeux épistémologiques et éthiques d'une recherche qualitative pluridisciplinaire sur les « demandes d'euthanasie » formulées auprès des professionnels de la santé. *Recherches qualitatives*, 36(2), 8-28.

Récits de vie d'adolescentes en conflit avec la loi à Dakar (Sénégal) : entre défis et ajustements méthodologiques, quelle réflexivité ?

Yakhara Gassama et Annie Fontaine

Mots-clés : Défis ; ajustements ; approche ethnographique ; réflexivité ; adolescentes ; conflit avec la loi

Keywords : Challenges ; adjustments ; qualitative research ; reflexivity ; ethnographic approach ; adolescent girls ; conflict with the law

Résumé

Cet article s'intéresse aux aspects méthodologiques de ma recherche doctorale portant sur les parcours de vie des adolescentes en conflit avec la loi et sur leur expérience « délinquante » et judiciaire face au contrôle social dans le contexte sénégalais. Les défis et ajustements inhérents à toute recherche qualitative d'inspiration ethnographique y sont examinés en relation avec le contexte du milieu d'étude et la posture de recherche adoptée. Conformément aux exigences d'une orientation ethnographique, la réflexivité, durant les phases d'immersion et de distanciation du travail de terrain, a permis d'assurer un retour critique sur le plan méthodologique concernant ces défis et ajustements. Par ailleurs, les analyses montrent que ces derniers sont fortement liés aux considérations éthiques. À cet effet, des recommandations sont émises en particulier en direction des comités d'éthiques de la recherche.

Abstract

This article addresses the methodological aspects of my doctoral research on the life course of adolescent girls in conflict with the law and their « delinquent » and judicial experience in the face of social control in the Senegalese context. The inherent challenges and adjustments of any ethnographically inspired qualitative research are examined in relation to the context of the study environment and the adopted posture. In accordance with the requirements of an ethnographic orientation, reflexivity during the immersion and distancing phases of the fieldwork made it possible to ensure a methodological critical feedback on these challenges and adjustments. Moreover, the analyses show that they are strongly linked to ethical considerations. To this end, recommendations are made in particular to research ethics boards.

Pour citer cet article

Gassama, Y. et Fontaine, A. (2024). Récits de vie d'adolescentes en conflit avec la loi à Dakar (Sénégal) : entre défis et ajustements méthodologiques, quelle réflexivité ? *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 94-114. <https://doi.org/10.62920/yg0ky337>

© Les autrices, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Cet article s'intéresse au travail de terrain dans une démarche qualitative qui se caractérise par un processus non-linéaire (Carey, 2012b) et, conséquemment, à des ajustements souvent nécessaires basés sur la réflexivité de la personne chercheuse confrontée à divers défis. Cette non-linéarité de la recherche qualitative lui confère une adaptabilité et une certaine souplesse qui n'enlèvent en rien à sa rigueur scientifique.

Comment s'accommode la posture de la personne chercheuse face aux défis du terrain ? Comment la réflexivité permet-elle d'effectuer les ajustements nécessaires ? Ces éléments, défis et ajustements, peuvent s'analyser en lien avec le contexte socio-culturel du milieu étudié et la posture de personne chercheuse.

Certaines recherches en contexte africain examinent l'importance, lors du travail de terrain, soit du contexte (De Bloganqueaux et Sagbo, 2012 ; Lussier et Lavoie, 2012), soit de la posture de la personne chercheuse (Doucouré, 2021), soit des deux aspects analysés conjointement (Niang, Dupéré et Fletcher, 2017 ; Yaméogo, 2020). Toutefois, les personnes auteures citées y évoquent peu l'apport de la réflexivité, souvent en filigrane dans leurs écrits.

L'article examine cet apport, à travers les phases d'implication et de distanciation de la personne chercheuse sur un terrain ethnographique (Loser, 2018), dans l'élaboration des ajustements face aux défis du terrain, en lien avec le contexte d'étude et la posture de recherche.

Dans cette perspective, les éléments de réflexion proviennent de la collecte de données effectuée pour ma thèse. Celle-ci porte sur l'expérience « délinquante »¹ et judiciaire des adolescentes en conflit avec la loi au Sénégal et leur vécu du contrôle social mis en place dans la société. Ce contrôle social, visant cohésion et régulation sociales, pèse davantage sur les femmes et les filles dans la société sénégalaise que sur les hommes et les garçons. L'intérêt de cette recherche est de pouvoir contribuer aux connaissances sur les adolescentes en conflit avec la loi, dont les récits et parcours, en Occident, sont souvent négligés ou stigmatisés (Blanchard et Niget, 2016 ; Comack, 2006 ; Le Goaziou, 2018). De même, l'apparent désintérêt envers les adolescentes en conflit avec la loi et leur invisibilisation dans les pratiques, écrits et discours au Sénégal expliquent mon choix.

Les deux premières parties de l'article présentent d'abord l'orientation méthodologique de ma thèse et une description du concept de réflexivité en recherche, ensuite le cadre d'étude qu'est la justice des mineurs au Sénégal. La troisième partie explore les défis rencontrés lors de la collecte des données tandis que la quatrième souligne les ajustements opérés. Enfin, la dernière partie analyse ces défis et ajustements en précisant le rôle de la réflexivité.

1 Orientation méthodologique d'une recherche portant sur les adolescentes en conflit avec la loi et le contrôle social

1.1 Spécification de l'objet de recherche

1.1.1 Adolescentes en conflit avec la loi et contrôle social

Selon la Convention internationale des droits de l'enfant (UNICEF, 1990), la notion de jeunes en « conflit avec la loi » définit les personnes adolescentes « suspectées, accusées ou convaincues » d'infractions pénales dans lesquelles sont inclus les délits statutaires, c'est-à-dire les infractions imputées aux personnes adolescentes du fait de leur statut : fugues, opposition, désobéissance familiale, école buissonnière, etc. (Chesney-Lind et Sheldon, 2014 ; Sherman, 2013) Je définis les adolescentes en conflit avec la loi comme des adolescentes condamnées ou poursuivies pour des infractions, auxquelles s'ajoutent les adolescentes

¹ Les guillemets sont placés volontairement pour insister sur la problématique de la criminalisation primaire, c'est-à-dire le processus de pénalisation de certains comportements triés parmi l'ensemble des comportements potentiels au sein de la société (Hebberecht, 1985; Robert, 2005).

suspectées ou convaincues d'avoir commis des infractions, c'est-à-dire celles qui pourraient avoir commis des infractions non répertoriées par la police, mais connues de leur entourage.

Les recherches féministes occidentales en criminologie évoquent un traitement différentiel de la « délinquance », soit un paternalisme inspiré des schémas de genre en cours dans la société (Gauthier, 2021 ; Le Goaziou, 2013). En effet, elles avancent que les adolescentes incriminées font souvent l'objet d'un paternalisme des personnels judiciaires brandissant un souci de protection à leur endroit. Mais, à terme, ce paternalisme de la justice aboutit à plus de sévérité et de discrimination envers les adolescentes intégrant finalement le circuit pénal (Le Goaziou, 2018 ; Vuattoux, 2016). Ainsi, Gauthier (2021) estime que les adolescentes en conflit avec la loi sont considérées comme sujettes d'une double transgression : des lois pénales et des normes sociales de genre, basées sur la représentation d'un sujet féminin passif et docile.

Cette représentation préside dans le contexte resté traditionnel du Sénégal où des normes et attentes différenciées selon le genre et l'âge existent encore (Jacquemin et al., 2018). En effet, le patriarcat et les règles familiales définissent les rôles conjugaux assez strictement, l'homme comme chef de famille et l'épouse dans une situation de dépendance considérée comme valeur conjugale essentielle. De même, le « droit d'aînesse » encourage les jeunes au respect et à l'obéissance envers les personnes plus âgées avec peu de possibilités de critiques (Bruyninckx et al., 2017). Ces dispositions expliqueraient que le contrôle social envers les publics féminins et jeunes soit plus régnant.

Différentes approches théoriques en sociologie et en criminologie m'ont permis de conceptualiser la notion de contrôle social, défini comme l'ensemble des actes organisés de surveillance, de supervision et de sanctions, menés de manière incitative comme punitive, envers les personnes d'une société donnée. Ces actes organisés sont élaborés par l'intermédiaire de dispositifs, formels et informels, établis dans les milieux de vie (espaces publics, institutions, vie privée). Selon Paugam (2018), les dispositifs formels de contrôle social regroupent les institutions de type contraignant, comme la justice, qui produisent des lois et règlements de manière légale (ex., lois) ou explicite (ex., discours dominants). Les dispositifs informels, quant à eux, agissent au quotidien par les instances de socialisation familiale et extra-familiale et érigent des règles qui peuvent être ressenties comme rigides.

Chaque type de dispositifs de contrôle social, formels et informels, serait chargé d'assurer, respectivement, le respect des normes juridiques et sociales au sein de la société. Les conduites de déviance, soit « l'envers de la norme qu'elle transgresse » (Paugam, 2018, p. 63), ou de « délinquance », conduites non autorisées par la loi pénale, constituent des conséquences du non-respect de ces normes.

Livet (2012) estime que les normes sont établies dans une société lorsqu'un choix devient nécessaire entre deux pratiques sociales en conflit dont l'une serait susceptible de mettre en péril l'organisation et la cohésion de cette société. Les normes permettent donc de structurer les règles et conduites attendues des membres de la société. C'est ainsi que les normes sociales de genre définissent, pour chacun d'eux, les traits, conduites et attitudes attendus. Ces normes de genre, qui s'appliquent aux adolescentes en conflit avec la loi, sont consolidées par les dispositifs de contrôle social formels, comme la justice, ou informels, comme la famille (Bouquet, 2012). Sur cette base, les objectifs de la recherche ont été fixés.

1.1.2 Objectifs et pertinence de la recherche

Les constats ci-haut m'ont amenée à me poser la question de recherche suivante : comment les adolescentes en conflit avec la loi font-elles l'expérience du contrôle exercé auprès d'elles dans le cadre judiciaire du traitement de la « délinquance » dans le contexte sénégalais ? Ma première motivation était d'approcher d'ailleurs les adolescentes en conflit avec la loi afin de recueillir leur perspective sur leur expérience « délinquante » et judiciaire. En effet, la manière dont ces adolescentes vivent le contrôle social pourrait avoir une incidence sur leur orientation vers des conduites « délinquantes » et, conséquemment, sur leur parcours judiciaire.

Autrement dit, l'objectif général de ma recherche vise, à partir du récit des parcours de vie de ces adolescentes, à mettre en lumière la manière dont les dispositifs formels et informels de contrôle social opèrent à leur endroit durant leur expérience « délinquante » et judiciaire, ainsi que les significations qu'elles accordent à cette expérience.

De là, je me suis fixé les objectifs suivants : 1. analyser les parcours de vie dans lesquels s'inscrit l'expérience « délinquante » des adolescentes en conflit avec la loi ; 2. explorer les relations sociales des adolescentes avec leur entourage proche (p. ex., famille, réseau amical) ; 3. examiner leurs relations sociales avec les personnels sociaux et judiciaires au sein de la justice des mineurs, mais également dans d'autres institutions significatives (p. ex., école) ; 4. analyser les stratégies utilisées par les adolescentes face au contrôle social dont elles font l'objet.

Sur le plan disciplinaire, les résultats attendus de cette recherche pourraient amener à se questionner collectivement sur les stéréotypes et idées fausses concernant la population des adolescentes judiciairisées (Brown, 2011 ; Pasko, 2017) et encourager une réflexion plus inclusive chez les personnels sociaux qui considéreraient les adolescentes comme un groupe riche de son hétérogénéité (Cauffman, 2008 ; Goodkind, 2005). Concrètement, les personnels sociaux et judiciaires, en comprenant le sens de l'expérience « délinquante » et judiciaire des adolescentes en conflit avec la loi, saisiraient mieux leur vécu des relations sociales et des rapports de pouvoir et, à terme, interviendraient plus efficacement à leur endroit.

La pertinence sociale renvoie à l'image des filles « délinquantes » au Sénégal, moins nombreuses donc invisibilisées dans les mesures d'intervention, par rapport aux filles « victimes » davantage médiatisées dans un contexte mondial de lutte contre les violences basées sur le genre, telles que le mariage d'enfants et l'excision encore présents dans le pays. D'ailleurs, les Nations-Unies au Sénégal parlent des violences faites aux femmes comme d'une autre pandémie (Sakho Jimbira, 2020). Or, bien qu'invisibilisées, les adolescentes « délinquantes » n'en sont pas moins susceptibles de vulnérabilités pouvant mener, beaucoup plus que pour les garçons, à des conséquences durables (relations dysfonctionnelles, problèmes psychologiques, faible réussite scolaire, etc.) (Cauffman, 2008).

Sur le plan scientifique, les recherches existent dans les pays occidentaux, notamment celles de Vuattoux (2016), Duarte et Carvalho (2017) ou Weil (2023) ; mais à ma connaissance, la présente recherche serait la seule dans ce domaine au Sénégal. En Afrique, les études sur les jeunes sont souvent parcellaires et fragmentées, à en juger par les recherches documentaires effectuées où je n'en ai trouvé aucune sur le continent traitant des adolescentes « délinquantes ». La pertinence de cette recherche, en procurant une meilleure visibilité à ces adolescentes, résiderait dans sa contribution à la littérature scientifique, notamment féministe et critique, sur leur criminalisation.

En effet, je me suis inspirée d'abord du féminisme critique en criminologie, développé en opposition à la criminologie positiviste qui rejette leurs théories classiques, et conteste l'application du droit et de la justice pénale à l'endroit des femmes/filles. J'ai également adopté une perspective post/décoloniale africaine. Celle-ci postule que les féministes occidentales devraient accepter les singularités des femmes du Sud comme des éléments autant valables qu'enrichissants pour le féminisme dominant, tout en reconnaissant l'impact des trajectoires historiques et politiques pré et post-colonisation sur leur vécu (Jean-Pierre et Collins, 2022 ; Mianda, 2021). Tout ceci m'a aidé à définir l'approche méthodologique privilégiée.

1.2 Précisions méthodologiques

1.2.1 Méthodes et outils de collecte de données

La démarche prévue visait à recruter des adolescentes par l'intermédiaire des personnels des services éducatifs en milieu ouvert² de la région de Dakar assurant l'accompagnement psychosocial des personnes mineures judiciairisées. Les critères de recrutement étaient établis comme suit : 1. être âgée de 13 à 18 ans ; 2. être considérée en conflit avec la loi sur la base d'une ordonnance de garde provisoire (OGP) du tribunal pour enfants ; 3. bénéficier d'une mesure de liberté surveillée par le service éducatif en milieu ouvert rattaché au tribunal pour enfants ; et 4. accepter de participer à l'étude. Une affiche de recrutement était épinglée dans les locaux des services concernés et remise aux adolescentes ciblées par les personnels sociaux. Celles qui étaient intéressées à participer me contactaient ensuite par téléphone et nous convenions d'un premier rendez-vous à domicile pour, d'abord, recueillir le consentement de leurs parents ainsi que leur assentiment, et ensuite, réaliser le récit de vie.

J'ai opté pour une méthode qualitative inspirée de l'ethnographie dont Cefaï (2010a) et Paugam (2018), entre autres, nomment plusieurs traits caractéristiques, tels que l'immersion sur un terrain, en s'intéressant aux activités habituelles des personnes et en recherchant le sens que celles-ci attribuent à leurs actions, la contextualisation des phénomènes observés, et la construction progressive du cadre interprétatif, alliant description analytique et conceptualisation théorique. D'autres études insistent sur la priorité accordée en ethnographie aux situations sociales plutôt qu'aux facteurs individuels, le regard porté sur la réalité devant être systémique (Côté, Dubé et Arsenault, 2020 ; Fontaine, 2012). Ma recherche s'intéressant au contrôle social exercé sur des adolescentes partageant une même situation sociale de judiciairisation, dans un contexte culturel singulier, me portait à m'inspirer de cette approche. Même si l'observation participante est considérée comme partie prenante de l'approche ethnographique, plusieurs recherches, selon Côté et al. (2020), la combinent à d'autres outils, comme les récits de vie et l'observation directe. Outre le journal de bord, j'ai plutôt privilégié dans un premier temps ces deux outils.

Le choix des récits de vie réside dans mon intérêt de recherche pour des parcours (« délinquants », judiciaires), des trajectoires et processus (de judiciairisation, pénaux). Bertaux (2010, p. 19) souligne l'efficacité des récits de vie dans cette perspective, puisque cette forme de recueil de données empiriques « colle à la formation des trajectoires » et permet de saisir les mécanismes et processus aboutissant à la situation des sujets étudiés. J'ai considéré le récit de vie comme un entretien ethnographique, du point de vue de Beaud (1996), ou une entrevue ethnosociologique selon Bertaux (2010), soit une entrevue recueillant les points de vue d'une

² C'est-à-dire dans le milieu de vie du jeune.

personne de façon approfondie dans un contexte donné, mais consistant également en « une relation sociale entre deux personnes » (Beaud, 1996, p. 238). Le récit de vie, qui durait environ une à deux heures, était constitué de questions ouvertes retraçant les parcours de vie des adolescentes avant l'expérience « délinquante » et jusqu'à celle judiciaire, notamment parcours scolaire, occupations, relations familiales et amicales, relations avec les personnels de la justice des mineurs et stratégies utilisées.

Quant à l'observation directe, planifiée dans les domiciles des adolescentes et les services éducatifs, elle m'a permis de m'intéresser directement, de manière non-directive, aux scènes, comportements et interactions sociales afin de comprendre les processus sociaux en jeu (Jaccoud et Mayer, 1997). Au total, neuf demi-journées d'observations de domiciles, et 18 demi-journées dans les cinq services éducatifs (environ 45 heures d'observation) ont été effectuées.

En sus, des entretiens avec des personnes informatrices-clés ont été réalisés auprès de neuf parents d'adolescentes participantes, six membres des personnels sociaux, cinq membres d'associations communautaires œuvrant dans la protection de l'enfance et trois magistrats des tribunaux pour enfants. Les personnes informatrices-clés sont utilisées comme sources d'informations en tant qu'expertes, pour leurs connaissances larges et variées ou pour leur rôle dans le domaine étudié (Marshall, 1996 ; Tremblay, 2013). Au fil du terrain, j'ai choisi ces personnes-informatrices pour leur connaissance du milieu étudié (personnels communautaires), leur expérience dans le système judiciaire (personnels sociaux et judiciaires) ou leurs relations particulières avec les adolescentes (parents).

Cette recherche s'adressant à des personnes mineures, certaines précautions éthiques étaient prévues. Le consentement des parents était requis tout en nécessitant d'être renforcé par l'assentiment de leur fille. La stratégie avait retenu un consentement écrit ou oral, considérant que certains parents pouvaient être illettrés. Par souci d'éthique et pour éviter tout embarras, le choix du mode de consentement était offert aux parents, selon leur préférence et leur niveau scolaire. De même, j'ai offert ce choix aux adolescentes, pourtant généralement scolarisées à leurs âges, donc théoriquement lettrées. Pour atténuer les risques et inconvénients liés à la recherche, la préservation de l'anonymat et le respect de la confidentialité des propos, notamment vis-à-vis des personnels de la justice des mineurs, étaient assurés, entre autres. Quinze adolescentes ont finalement accepté d'être interviewées.

Comme dans toute recherche ethnographique, la collecte de données fut émaillée de tâtonnements, imprévus et autres découvertes que je considère comme des défis ou des ajustements. Cela me conduisit à me questionner sur l'importance de la réflexivité en recherche qualitative.

1.2.2 Place de la réflexivité sur le terrain

L'inspiration ethnographique de la recherche entreprise invite à réfléchir sur la place de la réflexivité sur le terrain. Paugam (2012) considère la réflexivité en recherche comme l'action de rompre avec le sens commun et de le remettre en question. Cela s'avère d'autant plus délicat que ce sens commun est le produit des multiples intériorisations de normes, valeurs, convenances, modes de vie aboutissant à l'intégration sociale des membres d'une société. Agir avec réflexivité revient donc à déconstruire ces évidences durant toutes les étapes d'une recherche, et particulièrement durant l'enquête de terrain. À cette étape, il s'agit de s'interroger autant sur ses rapports avec les personnes participantes que sur ses méthodes et outils utilisés.

L'approche ethnographique nécessite deux phases complémentaires : la phase d'immersion et d'implication, et la phase de distanciation et d'objectivation durant laquelle se met en branle la réflexivité. Ainsi, Rix-Lièvre et Lièvre (2014) affirment que la réflexivité ne s'exerce qu'après coup en dehors des situations de terrain en permettant la confrontation entre les points de vue de la personne chercheuse et les observations relevées, mais également en explicitant les conditions de production des matériaux obtenus. Loser (2018) relève l'effort perpétuel de dédoublement du fait de l'alternance entre les différentes postures de recherche entre implication et distanciation : la confrontation aux données *sur le terrain*, puis leur consignation *hors du terrain* par l'entremise du journal de bord qui nécessite une mise à distance ou objectivation. Cette procédure, affirme Hamel (2006), permet à terme de définir clairement les procédures et opérations réalisées eu égard au contexte, à la sensibilité de la personne chercheuse et à la problématique étudiée, ce qui ouvre la porte à une validation méthodologique et à la rigueur scientifique.

La suite de l'article révèle comment ce jeu d'équilibre entre implication et distanciation a permis de me confronter aux défis de terrain puis de réaliser les ajustements entrepris. Auparavant, décrivons le cadre global de la collecte des données, en l'occurrence la justice des mineurs.

2 La justice des mineurs au Sénégal

Après avoir identifié les lois et dispositions en matière de justice des mineurs au Sénégal, les mesures éducatives privilégiées seront décrites et la situation des adolescentes en conflit avec la loi présentée.

2.1 Les dispositions légales à l'endroit des personnes mineures

Au Sénégal, la justice des mineurs est le cadre du système judiciaire dans lequel les personnes mineures bénéficient de mesures spécifiques qui sont des dispositions légales, largement héritées du dispositif judiciaire français, où les aspects éducatifs en faveur des jeunes prennent le pas sur les sanctions pénales (Blanchard, 2019 ; Ndiaye et Robin, 2006).

Dans ce cadre, en lieu et place de « délinquance », la notion de « conflit avec la loi » est utilisée, assez pudiquement, par les personnels sociaux et judiciaires pour désigner les jeunes concernés, bien que le *Code de procédure pénale* ait gardé l'appellation de « mineurs délinquants » de sa loi de base de 1965. L'article 566 du *Code de procédure pénale* précise que « les mineurs de dix-huit ans auxquels est imputée une infraction qualifiée crime ou délit ne sont pas déférés aux juridictions pénales de droit commun et ne sont justiciables que des tribunaux pour enfants » (Gouvernement du Sénégal, 2021).

La loi sénégalaise prévoit la judiciarisation des personnes mineures « délinquantes », mais également des jeunes en danger. Le statut de « danger » est attribué, selon l'article 594 du *Code de procédure pénale*, aux « mineurs de 21 ans dont la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation sont compromises » (Gouvernement du Sénégal, 2021). L'article 293 du *Code de la Famille* précise que « lorsque la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation d'un mineur sont compromises, celui-ci peut faire l'objet des mesures d'assistance éducative prévues par les articles 593 à 607 du *Code de Procédure pénale* au titre de l'enfance en danger » (Gouvernement du Sénégal, 1989). Ces mesures éducatives sont détaillées ci-après.

2.2 Les mesures éducatives de la Protection judiciaire et sociale

Une mesure éducative est prise à l'endroit d'une personne mineure, qu'elle soit en conflit avec la loi ou en danger, à partir d'une ordonnance de garde provisoire (OGP) du tribunal pour enfants.

Deux types de mesures éducatives peuvent être prises. Le premier consiste en un hébergement dans un centre fermé ou semi-fermé relevant de la Protection judiciaire et sociale ou du milieu communautaire. Le deuxième type de mesure consiste en un suivi éducatif en milieu ouvert appelé liberté surveillée qui consiste en des rencontres et des visites à domicile régulières chez la personne mineure concernée par les équipes des services éducatifs rattachés à chaque tribunal de grande instance. Ces services éducatifs en milieu ouvert, comme les centres, relèvent de la Direction de la Protection judiciaire et sociale (DPJS) du ministère de la Justice dont la mission est de protéger, rééduquer et réinsérer les personnes mineures en conflit avec la loi, les victimes ou les témoins de zéro à 18 ans et les jeunes en danger de zéro à 21 ans (DESPS³, 2021).

La présence de personnels sociaux apparaît pertinente dans le secteur de la justice pour tous les jeunes, mais encore plus pour les adolescentes afin de leur offrir des interventions adaptées (Cauffman, 2008 ; Goodkind, 2005). À ce niveau, il importe de saisir la situation de ces dernières au sein de la justice des mineurs.

2.3 La situation des adolescentes en conflit avec la loi

Selon les rapports de la Protection judiciaire et sociale, le constat est que, d'un côté, les filles sont moins présentes dans leurs effectifs que les garçons. Selon le [tableau 1](#), l'effectif des adolescentes, toutes catégories confondues, en comparaison aux garçons est moins élevé (2645 contre 3305). D'un autre côté, le nombre de jeunes dans la catégorie « en conflit avec la loi » (1093) est plus faible que celui de la catégorie « en danger » (5950) ; ce constat est encore plus notable pour les filles (59 filles pour 1034 garçons). Par conséquent, les adolescentes en conflit avec la loi représentent une minorité (les filles) dans une autre minorité (les jeunes en conflit avec la loi). Je reprends ici l'expression de Vuattoux (2016) qui désigne ainsi les jeunes filles roumaines dans l'institution judiciaire française, minoritaires par leur genre et leur origine ethnique. Ici, la proportion des adolescentes en conflit avec la loi est plus faible par le genre et la catégorie.

Tableau 1. Répartition des personnes mineures dans les structures de la Protection judiciaire et sociale en 2021 selon le genre et la catégorie

Catégorie/Genre		Filles	Garçons	TOTAL
En conflit avec la loi	Liberté surveillée	55	1018	1073
	Centres	4	16	20
	TOTAL	59	1034	1093
En danger	Liberté surveillée	968	1784	2752
	Centres	1677	1521	3198
	TOTAL	2645	3305	5950

Note. Ce tableau est tiré du rapport annuel de la région de Dakar de 2021 (DESPS, 2021).

³ Direction de l'Éducation surveillée et de la Protection sociale, ancien nom de la DPJS, renommée en mars 2023.

À titre indicatif, les jeunes de zéro à 14 ans représentent 35 % de la population de la région de Dakar (ANSD⁴, 2021). La population sénégalaise est ainsi majoritairement jeune : au dernier recensement, l'âge médian au niveau national est de 19 ans (ANSD, 2023).

Ce constat de la nette prédominance du nombre d'adolescentes « en danger » sur celles « délinquantes » pose la question d'une possible surreprésentation des filles dans cette catégorie, donc d'une sous-représentation dans la catégorie « en conflit avec la loi ». Une hypothèse plausible, conforme à la thèse du paternalisme de la justice, serait que les personnels sociaux, sous prétexte de protection, useraient d'un traitement différentiel envers les filles judiciarisées, en les catégorisant plus souvent « en danger ».

Détaillons à présent les défis méthodologiques apparus presque immédiatement durant la collecte des données.

3 Les défis rencontrés

Les principaux défis rencontrés se retrouvent dans la compréhension de la notion de « conflit avec la loi » et dans le recrutement.

3.1 Compréhension du conflit avec la loi

Pour les personnels sociaux de la Protection judiciaire et sociale, cette notion renvoie à l'appellation de « mineurs délinquants » du *Code de procédure pénale*. Cela signifie que pour la justice des mineurs, la catégorie « en conflit avec la loi » comprend uniquement les jeunes ayant commis une infraction et ayant comparu devant le tribunal pour enfants pour ces faits. Une adolescente qui aurait commis un vol pour lequel une plainte n'aurait pas été déposée ou qui aurait bénéficié d'une médiation n'est pas considérée par la justice des mineurs comme « en conflit avec la loi ».

Cette différence de conception dans la notion de conflit avec la loi réfère directement à la définition de mon objet de recherche. Je percevais des incitations pour inclure dans mon étude les adolescentes en danger, plus nombreuses et de surcroît « victimisées »⁵, mais qui m'éloignaient de mon objectif premier. D'un côté, certes, la judiciarisation des adolescentes en danger, soit leur intégration au sein du processus judiciaire, bien qu'inopportune, m'apparaissait aussi digne d'intérêt. D'un autre côté, envisager la conception stricte du conflit avec la loi, vu les faibles effectifs, risquerait de réduire les possibilités de participation à l'étude. Un choix était à faire.

Après ce premier défi relatif à la stabilisation de mon objet d'étude, d'autres concernaient le recrutement.

3.2 Lenteurs et réticences dans le recrutement des adolescentes

Initialement, le recrutement devait se faire par affichage et distribution dans les services éducatifs. Or, cette stratégie utilisée dans le premier des services n'a engendré aucune réaction durant plus de deux mois

⁴ Agence nationale de la Statistique et de la Démographie

⁵ Certaines filles étaient des victimes directes, d'agressions ou d'exploitation, mais la majorité était considérée par les personnels sociaux comme des « victimes » de leurs situations de défavorisation économique ou sociale.

(décembre 2022 à février 2023). En fait, les jeunes en conflit avec la loi, souvent réfractaires, car non-volontaires, ne fréquentent quasiment pas les services éducatifs en milieu ouvert, sauf sur convocation.

Ajoutées à ces lenteurs, après les ajustements décrits plus bas, des réticences sont apparues avec les quatre premières adolescentes rencontrées qui ont toutes refusé de participer. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces refus. Premièrement, les deux mères qui accompagnaient leurs filles indiquaient que celles-ci n'avaient eu que très peu d'occasions de rencontrer l'équipe, ce qui laissait penser qu'une relation de confiance n'était pas encore installée. Deuxièmement, la recherche est globalement méconnue des populations sénégalaises peu habituées à l'orientation qualitative, encore moins à l'approche ethnographique. Les populations sont beaucoup plus accoutumées aux enquêtes démographiques manipulant de gros échantillons, à l'image du recensement général organisé régulièrement. Apparemment, les agences internationales de développement ont contribué à installer une tradition quantitative dans les pays africains que les spécialistes en recherche valorisent au détriment des études qualitatives (Lussier et Lavoie, 2012).

Par ailleurs, il est connu que l'oralité dans les échanges est valorisée en contexte africain (De Bloganqueaux et Sagbo, 2012 ; Niang et al., 2017), argument expliquant sans doute que les affiches de recrutement aient été peu porteuses. Néanmoins, s'il s'avère pertinent de relever la caractéristique partagée par plusieurs sociétés africaines de la valorisation de l'oralité, il demeure important de souligner que cette généralisation ne signifie pas la non-reconnaissance de la pluralité des cultures ethniques africaines, y compris celles écrites (Diagne, 2020).

Après les adolescentes en conflit avec la loi, d'autres difficultés sont apparues lors du recrutement des personnes informatrices-clés.

3.3 Difficultés dans le recrutement des personnes informatrices-clés

Il s'agit des parents d'adolescentes et des personnels judiciaires.

3.3.1 Choix du consentement chez les parents

La première remarque est que peu de réticences ont été notées de la part des parents des adolescentes en conflit avec la loi. Hormis quelques hésitations, la majorité s'est révélée généralement disponible envers l'étude, aucun parent des adolescentes contactées ayant refusé la participation de sa fille ; les parents de celles ayant refusé n'étaient toutefois pas recrutés pour éviter tout malaise ou ambiguïté. En fait, plusieurs parents m'assimilaient aux personnels sociaux et éducatifs qu'ils félicitaient de l'accompagnement effectué dans le contexte contraignant de la justice.

La stratégie consistait, après les premiers échanges téléphoniques, à prendre rendez-vous à domicile pour l'obtention des consentements. La rencontre était organisée de sorte que les discussions préalables soient informelles, afin d'installer un climat de confiance et de familiarité avec la jeune fille et ses parents, avant que des précisions soient apportées sur les objectifs et les modalités de recherche (Doucouré, 2021 ; Niang et al., 2017 ; Yaméogo, 2020). Par la suite, lorsque le parent confirmait son acceptation, la feuille de consentement écrit lui était proposée pour signature et, à défaut, l'option orale lui était offerte.

Cependant, lors de mon premier déplacement au domicile d'une adolescente, alors que le père avait d'emblée consenti à la participation de sa fille, j'ai noté un mouvement de recul et d'incompréhension dans

ses yeux lorsque j'ai sorti la feuille de consentement. Il a alors précisé qu'il consentirait à signer si sa fille acceptait ; témoin de la scène, celle-ci refusa à la suite de son père. Au-delà de la primauté donnée à l'oralité, cette réaction pourrait être la crainte d'un engagement écrit liée à la méfiance envers la justice ou à la méconnaissance de la recherche.

3.3.2 Réserve chez les personnels judiciaires

D'autres personnes informatrices-clés rencontrées furent les personnels judiciaires composant l'environnement de la justice des mineurs. Deux juges pour enfants, l'une au tribunal de Pikine-Guédiawaye et le second au tribunal de Dakar, ainsi qu'une juge d'instruction, ont été rencontrés après quelques rendez-vous manqués. La particularité de ces entretiens est qu'elles furent courtes (moins de 30 minutes) et non enregistrées.

Hormis la seule justification de « prudence » émise par ces magistrats, le peu de disponibilité et les refus d'être enregistrés semblaient dus à une méfiance liée au contexte politico-judiciaire de la période de l'enquête. Celui-ci était effectivement tendu à la suite de l'arrestation du leader de l'opposition poursuivi dans plusieurs affaires criminelles qu'il dénonçait comme des machinations du gouvernement. Durant le travail de terrain, entre janvier et juin 2023, les multiples convocations de ce leader par la justice ont été accompagnées de manifestations suivies d'arrestations massives de personnes suspectées d'appartenir à l'opposition. L'opinion publique s'en prit au système judiciaire perçu comme complice de cette crise. Les procureurs chargés des affaires de mineurs, qui s'occupaient aussi des dossiers d'adultes durant cette période, n'ont pu être rencontrés à cause de leur charge de travail.

Ces difficultés énumérées n'ont pas complètement bloqué le travail de terrain et ont plutôt donné l'occasion à des ajustements détaillés ci-après.

4 Les ajustements opérés

Les ajustements apportés au cours de la collecte de données ont été effectués pour aborder les défis évoqués et m'adapter aux imprévus du terrain.

4.1 Élargissement des cibles et zones d'enquête

Après les premiers refus consécutifs, la première modification a été d'élargir ma population cible et de sélectionner, en plus des adolescentes en conflit avec la loi, des adolescentes suivies pour une assistance éducative, à la suite d'une sollicitation des parents, et qui, avant ou après cette mesure, ont commis une infraction, connue de l'entourage, mais non répertoriée par la justice. À cette fin, j'ai reprecisé les critères de recrutement, notamment le critère « être considérée en conflit avec la loi sur la base d'une ordonnance de garde provisoire (OGP) du tribunal pour enfants » qui a été scindé en deux : a. être considérée en conflit avec la loi et b. faire l'objet d'une OGP du tribunal pour enfants après un jugement correctionnel ou pour assistance éducative. Je m'attendais ainsi à recruter plus de participantes étant donné le caractère volontaire de l'assistance éducative.

En fait, j'ai opté spécifiquement pour la conservation de mon intérêt pour les adolescentes en conflit avec la loi, plutôt que de cibler largement les adolescentes judiciairisées (en danger et en conflit avec la loi), comme

semblaient m’y inciter les personnels de la justice des mineurs. Modifier mon objet ainsi aurait participé à renforcer l’invisibilisation constatée des adolescentes en conflit avec la loi.

Le même souci d’élargir le recrutement m’a poussé à effectuer un ajustement sur les zones d’enquête. En effet, j’avais initialement ciblé, pour des raisons pratiques, les quatre services éducatifs en milieu ouvert des trois départements les plus peuplés de la région de Dakar (Dakar, Pikine et Guédiawaye) et exclu celui, plus grand, du département de Rufisque. Il a finalement été inclus dans la recherche après deux mois de terrain.

4.2 Modifications des modalités de recrutement

Une première modification dans le recrutement m’a été proposée par un intervenant dans le premier service visité. Il suggérait de contacter par téléphone les adolescentes répondant aux critères et de les convoquer au bureau afin que je les rencontre. Bien que cette stratégie ait occasionné une prise de contact, elle n’a pas été aussi payante qu’escompté, les quatre refus notés de manière consécutive l’ayant été à cette occasion. Quatre adolescentes sur cinq ont répondu à cette convocation, accompagnées de leurs mères ou de leurs grandes sœurs. Après les avoir rencontrées individuellement pour leur expliquer les objectifs et les modalités de la recherche, deux ont refusé sur-le-champ de participer. Les deux autres accompagnées de leur sœur ont demandé à réfléchir et à consulter leurs parents ; ces demandes de réflexion ont finalement abouti à des refus.

Devant ces constats, j’ai choisi d’agir différemment auprès du deuxième service. J’ai proposé que les intervenantes contactent les adolescentes pour les informer de la recherche et leur demandent si elles acceptent de partager leur numéro de téléphone pour avoir plus de détails. J’avais l’occasion au téléphone d’éclaircir les objectifs de la recherche et de les rassurer sur les aspects éthiques. C’était également un moyen de prendre de la distance avec les services éducatifs en les contactant directement. Comme attendu, les adolescentes acceptant de participer furent plus nombreuses, les contacts au téléphone ayant permis d’établir une première forme de relation avec les adolescentes et leurs parents. Cette procédure fut payante comme en témoigne un parent : « Je n’étais pas très chaud pour revenir sur cette affaire, mais quand je vous ai parlé au téléphone, dans votre intonation, vous m’avez rassurée et je me suis sentie plus en confiance » (mère de Bineta⁶).

Je privilégiais de rencontrer les adolescentes à domicile en précisant être entièrement ouverte à leurs disponibilités. Outre le fait que les observations dans les domiciles étaient primordiales pour la recherche, l’avantage était d’installer également la confiance envers la chercheuse, car le geste de se déplacer vers elles était apprécié, comme dans d’autres terrains africains (Lussier et Lavoie, 2012 ; Niang et al., 2017). Plusieurs parents et adolescentes ont en effet loué le temps et l’effort que j’avais fourni pour ces visites.

En plus des ajustements réalisés au fil des défis, d’autres ont opéré à la suite des imprévus.

4.3 Ajustements en lien avec des imprévus

Mes projections initiales concernant le nombre de personnes informatrices-clés prévoyaient un membre des personnels sociaux par service ciblé (quatre), un magistrat pour chacun des trois paliers de la procédure pénale et un minimum de deux parents d’adolescentes. Ces prévisions ont été rehaussées du fait de

⁶ Les noms fictifs ont été choisis par les adolescentes lors des rencontres.

l'élargissement des zones d'enquête, mais aussi pour compenser les premiers obstacles au recrutement des adolescentes : six personnels sociaux et neuf parents d'adolescentes ont ainsi été interviewés. Concernant ces derniers, les modifications au recrutement détaillées ci-haut ont sans doute contribué à maximiser leur participation.

Aussi, un ajustement notable concernant mes prévisions d'observation directe à l'occasion des récits de vie, a permis, au gré des domiciles, davantage de partage et donc d'observation participante. Des occasions d'observation participante se sont présentées dans certains domiciles de parents qui, me considérant comme une invitée conformément à la tradition d'accueil sénégalaise, me faisaient partager des moments familiaux privilégiés (repas, discussions, prières) après les récits de vie avec leur fille. De même, dans les services éducatifs, connaissant mon parcours professionnel d'ancienne intervenante, les personnels m'associaient aux réunions informelles, pauses-repas ou accueil des bénéficiaires. À ce niveau, la disponibilité des personnels des différents services visités fut avantageuse malgré leur charge de travail, parfois l'étroitesse de leurs locaux, et surtout leur charge de travail vu le faible ratio personnels/jeunes (1/200) au sein de la Protection judiciaire et sociale (DESPS, 2021). Pourtant, leur entregent a été facilitant pour organiser les rencontres avec les personnels judiciaires et notamment ma présence à deux audiences du tribunal pour enfants.

Par ailleurs, dans deux des services éducatifs, j'ai rencontré fortuitement des relais communautaires, partenaires de la Protection judiciaire et sociale, œuvrant dans des associations accompagnant des jeunes en difficulté dans certains quartiers de Pikine et Guédiawaye. Les dirigeants de deux associations ont accepté d'être interviewés, l'un des entretiens se muant en groupe de discussion par la participation enthousiaste d'autres membres. L'inclusion de ces relais communautaires en plein terrain renforce l'idée de Gaudet et Robert (2018, p. 30) que la recherche ethnographique nécessite l'implication et la participation de la personne chercheuse dans plusieurs « sites interconnectés » pertinents pour cerner son objet de recherche.

Enfin, un ajustement concerne l'immersion longue recommandée dans les études ethnographiques (Creswell, 2007 ; Gaudet et Robert, 2018). Ma collecte de données s'est finalement étendue sur « seulement » huit mois au lieu des six initialement prévus. Ce prolongement s'est avéré utile, d'autant plus qu'avant le terrain, j'avais craint que ces six mois soient insuffisants pour obtenir les données nécessaires à des résultats pertinents.

Cette analyse des défis et ajustements entrepris sur le terrain, en lien avec le contexte du milieu d'étude et ma posture, laisse entrevoir l'apport de la réflexivité.

5 Défis et ajustements : apport de la réflexivité

Dans les développements précédents, les défis décrits semblent rattachés au contexte du milieu d'étude alors que les ajustements effectués sont davantage liés à la posture de terrain. Néanmoins, il semble clair que ces deux aspects peuvent être autant reliés au contexte qu'à la posture. L'examen de la réflexivité, qui se fait hors terrain, s'avère instructif pour saisir les ajustements qu'elle permet durant la recherche et faire ressortir, en même temps, les intrications entre contexte et posture. Précisément, cette réflexivité m'a permis de me questionner sur ma posture de chercheuse en immersion dans mon propre pays, posture qui s'apprécie entre distanciation et proximité sociale (Yaméogo, 2020).

5.1 Postures de proximité sociale

Face aux difficultés évoquées plus haut qui ont suscité de l'inquiétude quant à la poursuite de la recherche, ma connaissance du contexte a constitué un atout. Mon ancrage local m'a permis d'affronter le défi culturel lié aux indolences typiques du Sénégal où le temps est appréhendé différemment du contexte occidental. J'étais habituée à ces délais, faible ponctualité et autres rendez-vous manqués, ce qui a facilité mon adaptation et une réflexion constante concernant les stratégies pour y faire face. De plus, en tant que Dakaroise parlant la langue locale d'entretien, je n'ai pas éprouvé la contrainte de recourir à un ou une interprète, comme dans d'autres recherches (Niang et al., 2017 ; Lussier et Lavoie, 2012). Sur le plan géographique, m'orienter a été relativement aisé compte tenu des difficultés de localisation et de transport, dans des rues souvent non dénommées, sans compter la chaleur et l'ambiance quasi étourdissante dans certains quartiers de la ville.

Au-delà des défis contextuels, des défis méthodologiques se présentaient, comme détaillés plus haut, autour de l'approche, des méthodes et outils de recherche utilisés, ainsi que des rapports avec les différentes personnes participantes. Sur ce dernier point, une certaine proximité sociale existait avec les services éducatifs du fait de mon parcours professionnel. Chez ces personnels, mon statut d'ex-intervenante m'a ouvert les portes du système judiciaire et facilité les rencontres et observations malgré la situation politico-judiciaire tendue. L'avantage était appréciable, un objectif de l'ethnographie étant la connaissance approfondie d'un phénomène par l'immersion et l'acceptation dans un milieu donné (Carey, 2012a ; Cefai, 2010a). Cet avantage m'a clairement facilité l'intégration de l'observation participante en cours de processus à côté de l'observation directe.

Avec les parents et filles participantes, la recherche étant méconnue, l'amalgame pouvait subsister entre les fonctions d'intervenante et de chercheuse. En fait, me considérer autrement qu'une intervenante s'est avéré difficile pour certaines adolescentes et leurs parents, mais je rectifiais lors de confusions en précisant de nouveau mon rôle de chercheuse. Toutefois, je n'insistais pas outre mesure quand je me rendais compte au cours de l'entrevue qu'elles n'avaient pas forcément saisi la distinction. À la réflexion, je me rends compte que je « laissais faire » pour garantir leur libre expression, lorsque leur discours sur la justice des mineurs ne soulevait pas d'enjeux particuliers. En revanche, je marquais la distinction pour recadrer les attentes, lorsque la perception était négative ou les attentes trop grandes ou erronées. Par exemple, au cours de mon entrevue avec Nogaye, j'appris qu'elle n'avait accepté l'entrevue que parce qu'elle souhaitait mettre fin à l'accompagnement et retrouver sa « liberté totale ». Après l'avoir écoutée, j'ai pris le temps nécessaire pour lui expliquer la différence entre mon rôle et celui des membres du service éducatif concerné.

Ainsi que le relève Loser (2018), la phase d'immersion laisse moins de place à la réflexivité qui est davantage mise en branle durant la distanciation/objectivation.

5.2 Réflexivité et distanciation

Les constats issus du terrain sont autant d'occasions de réflexivité, soit un retour critique sur mes attitudes, mes rapports avec les personnes participantes, les opérations effectuées, donc sur les défis méthodologiques.

Un premier aspect est relatif à mon attitude durant la crise socio-politique. Je me positionnais clairement en faveur de l'opposition politique qui subissait une quasi-persécution des autorités d'alors⁷. Cet engagement politique transparaisait durant mes échanges avec certains personnels sociaux, tant la recherche ne permet pas de se départir de son statut de citoyen, notamment face à des enjeux historiques et sociopolitiques (Genard et Roca i Escoda, 2010). Ces discussions animées provoquaient régulièrement de l'embarras autant de leur côté que du mien. Pour ces membres de la justice des mineurs, prendre parti pour l'opposition qui incriminait le système judiciaire était à éviter. Pour ma part, je ressentais surtout cette gêne a posteriori, sous forme de crainte, appréhendant que ces prises de position mettent en péril mon travail de terrain.

Par ailleurs, certains parmi eux valorisaient mon statut au Québec, connu pour ses avancées en recherche et en travail social. Chez quelques membres, je décelais plus d'entrain à insister sur leurs réussites professionnelles, voire une certaine motivation à mentionner leurs ambitions ou innovations, même si certains évoquaient les difficultés de leur corporation. Il serait intéressant d'approfondir lequel des statuts, doctorante-chercheuse ou ex-intervenante, aurait davantage facilité mon intégration. Toutefois, ce statut de doctorante-chercheuse pouvait aussi être perçu différemment. La juge pour enfants de Dakar, avec qui je planifiais une rencontre, s'est exclamée, alors qu'un intervenant me présentait comme son ancienne formatrice : « Ah ! Je pensais avoir affaire à une étudiante en droit de l'Université de Dakar ! Elle n'a pas besoin de moi dans ce cas ! ». Elle semblait presque intimidée et prétextait « n'avoir rien à m'apprendre ». J'ai dû insister sur l'importance d'un entretien avec elle, comme « actrice majeure » de la justice des mineurs, pour qu'elle confirme notre rencontre. Manifestement, le statut d'étudiante semblait plus approprié pour obtenir une entrevue que celle de formatrice et doctorante au Québec, surtout face à une juge censée symboliser un certain pouvoir.

Avec les adolescentes et leurs parents, mon identité de femme sénégalaise semblait faciliter les rapports. En fait, en plus de porter le voile par conviction intime, y compris au Canada, j'avais décidé depuis longtemps, par choix personnel, d'arborer au Sénégal des tenues locales au lieu de vêtements dits modernes et occidentaux. À leurs yeux, je paraissais sûrement moins « étrangère » par ma fonction et mon statut professionnel (Lussier et Lavoie, 2012). Cette mise a donc sans doute avantaagé mon acceptation dans les domiciles des participantes. Par exemple, la mère d'Aya me rapporta que celle-ci lui aurait soufflé quand elle m'a vue : « regarde maman, elle est voilée comme toi ! ». Ma relation avec les deux, comme avec d'autres parents, s'en est trouvée facilitée, élément propice à la qualité des échanges et la construction de relations, tant la recherche qualitative est l'« art de la rencontre » (Jeffrey, 2005).

D'autres réflexions concernaient l'objet même de ma recherche vu les différences observées dans l'acception du conflit avec la loi. Compte tenu des obstacles, j'aurais pu réorienter mon intérêt vers les adolescentes « victimisées » ou vers les parents d'adolescentes en conflit avec la loi, dont je constatais une grande ouverture. Toutefois, j'ai tenu à conserver l'angle de recherche prévu et à effectuer des ajustements me permettant de poursuivre. Ainsi, même si ma proximité sociale a pu constituer un atout sur le terrain, j'ai réussi à m'éloigner de cette « fausse évidence » (Paugam, 2018, p. 442) d'étudier les adolescentes « victimisées ».

Concernant l'utilisation des documents écrits, mes réflexions m'ont porté à interroger mon attitude devant le comité d'éthique de la recherche. En précisant les formulaires à élaborer pour encadrer les relations de recherche selon l'Énoncé de politique des trois conseils (ÉPTC2, 2022), le processus d'approbation éthique

⁷ Le régime a changé après les élections présidentielles de mars 2024.

s'est avéré essentiel pour me préparer au terrain et à une attitude de justice et de respect envers les personnes participantes. Toutefois, la priorisation des documents écrits, quasi évidente dans le contexte québécois, me semble discutable au Sénégal où l'accent aurait dû être mis sur l'oralité, ce que je n'ai pas assez défendu.

De même, j'ai privilégié l'observation directe plutôt que l'observation participante, introduite par la suite. Avec le recul, plusieurs raisons peuvent expliquer ce choix. Premièrement, l'immersion longue en ethnographie, favorisant cette méthode, me semblait irréalisable, la durée prévue de mon séjour se limitant à six mois. Deuxièmement, une recommandation du comité d'éthique sur le risque d'amalgame entre attitudes d'intervention et de recherche à éviter avec des publics « vulnérables » m'a incité à écarter l'observation participante. En fait, tout comme pour les choix de consentement, j'ai peu discuté les décisions du comité d'éthique tant j'appréhendais d'obtenir la fameuse certification.

Finalement, la réflexivité a permis d'apprécier cette relation entre aspects méthodologiques et considérations éthiques, par exemple à propos du consentement/assentiment des parents et des adolescentes, facilité lorsqu'exclusivement oral, mais aussi au sujet de l'obtention d'un consentement éclairé. Celui-ci semble discutable lorsque les personnes participantes persistaient à me considérer comme une intervenante, ce qui met en doute leur compréhension adéquate de la recherche. Ainsi, concernant le consentement éclairé, Cefaï (2010b, p. 503) s'interroge-t-il pertinemment sur la signification de « cet acte juridique pour un enquêté à peine scolarisé ou dont les seuls rapports au droit et à la justice sont d'ordre répressif ». En somme, la réflexivité, retour critique sur le travail de terrain, revient à réfléchir sur des décisions méthodologiques indissociables de considérations éthiques.

Conclusion

Cet article a analysé les défis et ajustements durant la collecte de données auprès d'adolescentes en conflit avec la loi au Sénégal. Les défis, surtout méthodologiques, concernaient la stabilisation de la notion de conflit avec la loi, les contraintes du recrutement des adolescentes, la faible participation des personnels judiciaires et le consentement écrit des parents. Face aux défis, les ajustements effectués ont permis, entre autres, de délimiter mon objet de recherche et d'adapter les modalités du recrutement et d'obtention du consentement.

Au fil des développements, tout indique que la proximité sociale comme chercheuse m'a confrontée aussi bien aux défis contextuels du pays qu'à ceux méthodologiques. À travers la réflexivité, déployée hors terrain, j'ai pu analyser ces défis méthodologiques et envisager des ajustements. En fait, autant la proximité sociale durant l'immersion a autorisé ma pleine participation et m'a confronté à des défis davantage contextuels, autant la distanciation permise par la réflexivité a facilité la mise en place d'ajustements pertinents face aux défis méthodologiques. La réflexivité ouvre donc la voie aux adaptations possibles et donc à des choix opérés par la personne chercheuse en négociation constante entre sa responsabilité scientifique et ses engagements personnels (Genard et Roca i Escoda, 2010). Conséquemment, dans toute recherche qualitative, argumenter ses orientations méthodologiques et expliciter sa pratique de terrain à partir de sa réflexivité apportent à la personne chercheuse une certaine crédibilité et plus de validité à ses résultats (Genard et Roca i Escoda, 2010, Cefaï, 2010a).

En outre, les raisonnements précédents ont permis de révéler l'interrelation entre les aspects méthodologiques et éthiques de la recherche qualitative qui constituent tous deux des conditions de validation scientifique (Cefaï, 2010b). En ce sens, la place des comités éthiques de la recherche devrait

prendre davantage en considération les contextes des terrains d'étude et montrer plus d'ouverture aux exigences des recherches ethnographiques dont la configuration est rarement préétablie (Cefaï, 2010b ; Genard et Roca i Escoda, 2010).

Ces réflexions, personnelles, méthodologiques ou éthiques, s'avèrent indispensables pour produire des résultats pertinents à l'avancement des connaissances et la transformation sociale. En répondant « au souci d'adaptation aux contextes et à la spécificité des situations » (Groulx, 1997, p. 69), la recherche qualitative contribue à la prise en compte des points de vue, et conséquemment, à élargir l'espace démocratique et réflexif au sein de nos sociétés.

Références bibliographiques

- Agence nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD). (2021). *Situation économique et sociale de la région de Dakar (édition 2019)*. Ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération du Sénégal. <https://www.ansd.sn/ressources/ses/SES-Dakar-2019.pdf#page=153&zoom=100,91,556>
- Agence nationale de la Statistique et de la Démographie (ANSD). (2023). *Rapport préliminaire du Recensement général de la Population et de l'Habitat – RGPH5*. Ministère de l'Économie, du Plan et de la Coopération. <https://resultats.ansd.sn/>
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, 9(35), 226-257. <https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966>
- Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* (3^e édition). Armand Colin.
- Blanchard, V. (2019). *Vagabondes, voleuses, vicieuses : adolescences sous contrôle, de la Libération à la libération sexuelle*. Éditions François Bourin.
- Blanchard, V. et Niget, D. (2016). *Mauvaises filles : incorrigibles et rebelles*. Textuel.
- Bouquet, B. (2012). Analyse critique du concept de contrôle social : intérêts, limites et risques. *Vie Sociale*, 1(1), 15-28. <https://doi.org/10.3917/vsoc.121.0015>
- Brown, M. (2011). The Sad, the Mad and the Bad : co-existing discourses of girlhood. *Child Youth Care Forum*, 40, 107-120. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9115-5>
- Bruyninckx, M., Cauchie, D., Dardenne E. et Vande Ghinste, M. (2017). Diversité des modes matrimoniaux : vécu psychosocial des différents acteurs de systèmes familiaux polygames en milieu urbain au Sénégal. *Alterstice*, 7(2), 77-89. <https://doi.org/10.7202/1052571ar>
- Carey, M. (2012a). Chapter 1. Introducing qualitative social work research. Dans *Qualitative research skills for social work. Theory and practice* (p. 3-16). Ashgate Publications.
- Carey, M. (2012b). Chapter 2. The research process. Dans *Qualitative research skills for social work. Theory and practice* (p. 17-29). Ashgate Publications.
- Cauffman, E. (2008). Understanding the female offender. *Future Child*, 18(2), 119-142. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0015>

- Cefaï, D. (2010a). Introduction. Dans *L'engagement ethnographique* (p. 7-21). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Cefaï, D. (2010b). Chapitre 9. Codifier l'engagement ethnographique ? Dans *L'engagement ethnographique* (p. 493-512). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Chesney-Lind, M. et Shelden, R.G. (2014). *Girls, delinquency and juvenile justice* (4^e édition). Wiley Blackwell.
- Comack, E. (2006a). Making connections: class/race/gender intersections. Introduction. Dans G. Balfour et E. Comack (dir.), *Criminalizing Women* (p. 58-78). Fernwood Publishing.
- Côté, D., Dubé, J. et Arsenault, M. (2020). Chapitre 3. L'approche ethnographique. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et mixtes* (2^e édition, p. 59-88). Presses de l'Université du Québec.
- Creswell, J. W. (2007). Chapter 4. Five qualitative approaches to inquiry. Dans *Qualitative Inquiry and Research Design* (p. 53-84). SAGE Publications.
- Diagne, S. (2020). Préface. Philosophie africaine au pays de la Téranga. *Présence Africaine*, 1(201), 9-12.
- Direction de l'Éducation surveillée et de la Protection sociale. (DESPS). (2021). *Rapport annuel statistiques région de Dakar 2021*. Ministère de la Justice du Sénégal.
- De Bloganqueaux, S. R. D. et Sagbo, J-L. H. L. (2012). De l'usage des outils de la recherche qualitative en milieu rural ivoirien : une analyse de l'influence du groupe social sur la structure de l'entretien. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 6-28.
- Doucouré, B. (2021). Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative : l'implexité à la croisée des chemins. *Recherches Qualitatives*, 40(1), 46-60.
- Duarte, V. et Carvalho, M. J. (2017). Female delinquency in Portugal : what girls have to say about their offending behaviors. *Gender Issues*, 34, 258-274. <https://doi.org/10.1007/s12147-017-9187-8>
- Énoncé de politique des trois Conseils (ÉPTC2) -Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, et Instituts de recherche en santé du Canada. (2022). Chapitre 1. Cadre éthique. Dans *Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html
- Fontaine, A. (2012). La recherche ethnographique en travail social : exemple d'une étude de cas sur le travail de rue. *Pensée Plurielle*, 2(30-31), 83-96.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). Chapitre 3. Choisir une approche pour guider ses décisions méthodologiques. Dans *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique* (p. 41-80). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauthier, L. (2021). Chronique de criminologie. *Revue de Science Criminelle et de Droit Pénal Comparé*, 2(2), 547-559. <https://doi.org/10.3917/rsc.2102.0547>

- Genard, J.-L. et Roca i Escoda, M. (2010). La « rupture épistémologique » du chercheur au prix de la trahison des acteurs ? Les tensions entre postures « objectivante » et « participante » dans l'enquête sociologique. *Éthique Publique*, 12(1), 139-163. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.210>
- Goodkind, S. (2005). Gender-specific services in the juvenile justice system : a critical examination. *Affilia*, 20(1), 52-70. <https://doi.org/10.1177/0886109904272061>
- Gouvernement du Sénégal. (1989, 17 janvier). *Code de la famille*. <https://www.refworld.org/pdfid/4da6e78c2.pdf>
- Gouvernement du Sénégal. (2021, 25 juin). *Code de procédure pénale*. <http://www.jo.gouv.sn/spip.php?article11002>
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans L. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 55-84). Gaëtan Morin éditeur.
- Hamel, J. (2006). Chapitre 4. Réflexions sur l'objectivation du sujet et de l'objet. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative* (p. 85-98). Armand Colin.
- Hebberecht, P. (1985). Les processus de criminalisation primaire. *Déviance et Société*, 9(1), 59-77.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans L. Poupart et al. (dir.) *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Gaëtan Morin éditeur.
- Jacquemin, M., Mogueurou, L., Diop, A. et Dial, F. B. (2018). « C'est elle qui doit tout gérer, c'est lui qui doit tout payer » : articulation vie familiale et vie professionnelle des femmes à Dakar. Dans A.-E. Calvès, F. B. Dial et R. Marcoux (dir.), *Nouvelles dynamiques familiales en Afrique* (p. 121-154). Presses universitaires du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/nouvelles-dynamiques-familiales-afrique-3602.html>
- Jean-Pierre, J. et Collins, T. (2022). Penser une démarche épistémologique et afroémancipatrice en recherche qualitative par, pour et avec les communautés noires. *Recherches Qualitatives*, 41(1), 13-34. <https://doi.org/10.7202/1088793ar>
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, l'éthique de sa rencontre et les critères de sa validation scientifique. *Recherches Qualitatives, Hors-série* (1), 115-127.
- Le Goaziou, V. (2013). La violence des adolescentes : déviations et genre. *Enfances et Psy*, 61, 87-98. <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2013-4-page-87.htm>
- Le Goaziou, V. (2018). La violence au féminin : un « objet introuvable » ? *Adolescence*, 36(1), 35-45. <https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.3917/ado.101.0035>
- Livet, P. (2012). Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance. *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, 1-2(45), 51-66.
- Lussier, K. et Lavoie, C. (2012). Entre la calebasse et le panier : la conduite d'entrevues semi-dirigées en contextes africains. *Recherches Qualitatives*, 31(1), 62-113.

- Loser, F. (2018). La posture professionnelle et la réflexivité en travail social envisagées sous l'angle ethnographique et esthétique. Dans M. Battaglini, S. Fretz, E. Nada et L. Ossipow (dir.), *Enquêter, former, publier au cœur de la cité*. Éditions ies.
- Mianda, G. (2021). Le colonialisme, le postcolonialisme et le féminisme : un discours féministe en Afrique francophone subsaharienne. *Recherches féministes*, 34(2), 15-32.
<https://doi.org/10.7202/1092228ar>
- Marshall, M. N. (1996). The key informant technique. *Family Practice*, 13, 92-97.
- Ndiaye, M. et Robin, N (2006). *Les mineurs en conflit avec la loi au Sénégal : une réalité à redécouvrir*. Ministère de la Justice du Sénégal/Institut de Recherche pour le Développement (IRD).
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01058870>
- Niang, M., Dupéré, S. et Fletcher, C. (2017). Une Africaine en « terrain africain ». Défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques d'une recherche qualitative effectuée au Burkina Faso. *Recherches Qualitatives*, 36(1), 24-44.
- Pasko, L. (2017). Beyond confinement : the regulation of girl offenders' bodies, sexual choices, and behavior. *Women and Criminal Justice*, 27(1), 4-20. <https://doi.org/10.1080/08974454.2016.1259598>
- Paugam, S. (2012). Conclusion : La réflexivité du sociologue. Dans *L'enquête sociologique* (p. 441-445). Presses universitaires de France.
- Paugam, S. (2018). Concepts. Dans *Les cent mots de la sociologie* (p. 44-102). Presses universitaires de France. https://www-cairn-info.acces.bibl.ulaval.ca/feuilleter.php?ID_ARTICLE=PUF_PAUGA_2010_01_0044
- Robert, P. (2005). *La sociologie du crime*. La Découverte.
- Rix-Lièvre, G. et Lièvre, P. (2014). Rôle d'un dispositif d'investigation posé a priori dans l'exercice d'une réflexivité méthodologique. La petite histoire de l'ethnographie d'une expédition polaire à ski. *Recherches qualitatives*, 33(1), 149-171. <https://doi.org/10.7202/1084396ar>
- Sherman, F. T. (2013). Justice for girls : are we making progress ? *Criminal Justice*, 28(2), 9-17.
<https://nicic.gov/justice-girls-are-we-making-progress>
- Sakho Jimbira, P. C. S. (2020, 4 décembre). *Violence faite aux femmes : l'autre pandémie*. Nations-Unies Sénégal. <https://senegal.un.org/fr/103755-violence-faite-aux-femmes-lautre-pandemie>
- Tremblay, J.-M. (2013). *The key informant technique : a nonethnographic application (1957)*. Les Classiques des Sciences Sociales.
- UNICEF. (1990). *Convention internationale des Droits de l'Enfant*. Nations-Unis.
- Vuattoux, A. (2016). *Genre et rapports de pouvoir dans l'institution judiciaire : enquête sur le traitement institutionnel des déviations adolescentes par la justice pénale et civile dans la France contemporaine* [thèse de doctorat, Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité]. HALtheses.
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01397402v1>

Weil, A. (2023). S'engager dans la délinquance juvénile : une expérience genrée. *Champ Pénal*, 28.
<https://doi.org/10.4000/champpenal.14477>

Yaméogo, B. (2020). « Faire du terrain » auprès des femmes entrepreneures à Ouagadougou : entre obstacles d'entrée sur le terrain et stratégies de collecte de données. *Recherches Qualitatives*, 36(1), 173-193.

Les résultats économiques des réfugiés et réfugiées d'Europe de l'Est admis au Canada entre 1990 et 2007 : une analyse longitudinale par catégorie d'immigration et région d'origine

Marcus Fraga

Mots-clés : Insertion économique ; réfugiés ; catégorie d'immigration ; Europe de l'Est ; données administratives

Keywords : Economic entry ; refugees ; immigration category ; Eastern Europe ; administrative data

Résumé

Entre 1990 et 2007, le Canada a accueilli plus de 6 millions d'immigrants, dont plus de 500 000 réfugiés. Parmi eux, environ 60 000 provenaient d'Europe de l'Est, fuyant les conflits et les persécutions qui ont marqué cette région durant cette période. Leurs résultats sur le marché du travail, notamment en fonction des différentes catégories d'admission, n'ont pas souvent été examinés en détail. En utilisant la base de données longitudinale sur l'immigration (BDIM), cet article fait le bilan des premières années d'insertion économique des réfugiés d'Europe de l'Est admis comme résidents permanents au Canada de 1990 à 2007, alors qu'ils étaient âgés de 25 à 54 ans à l'admission. Une attention particulière est accordée aux immigrants d'Europe de l'Est, car les Européens dans leur ensemble font partie de ceux qui présentent généralement une meilleure insertion économique dans le pays. Ainsi, cette analyse se concentre sur deux indicateurs clés du marché du travail : le taux d'emploi et le niveau de revenu d'emploi. Les résultats sur le marché du travail sont ensuite examinés par catégorie d'immigration (réfugiés pris en charge par le gouvernement, réfugiés parrainés par le secteur privé et demandeurs d'asile), par région d'origine et par sexe. Les résultats montrent que les demandeurs d'asile (hommes et femmes) présentent généralement un avantage initial selon deux mesures d'insertion économique, mais cet avantage s'estompe avec la catégorie des réfugiés réinstallés (ceux qui sont parrainés par le gouvernement ou par le secteur privé). De plus, nous observons une grande variation des résultats en fonction de la région d'origine. Les réfugiés de sexe masculin ont par ailleurs une meilleure participation économique que les réfugiés de sexe féminin.

Abstract

Canada received more than 6 million immigrants from 1990 to 2007, of whom more than 500,000 were refugees fleeing the conflicts and persecution that plagued the world during that period. However, the labour market outcomes of Eastern European Refugees have not often been examined in detail. Using the Longitudinal Immigration Database (IMDB), this paper analyzes the early years of economic integration of Eastern European refugees admitted as permanent residents to Canada from 1990 to 2007, when they were aged 25 to 54. Particular attention is paid to Eastern European immigrants because Europeans are generally among those who demonstrate better economic outcomes in the country. Thus, this paper focuses on two key labour market indicators: employment rates and income levels. Labour market outcomes are then examined by immigration categories (government-assisted refugees, privately sponsored refugees and asylum seekers), region of birth, and gender. The results show that asylum seekers (both male and female) generally have an initial advantage on both economic indexes under analysis, but, relative to resettled refugees (those who are government or privately sponsored), this advantage fades over time. Additionally, we observe a significant variation in results depending on the region of origin and male refugees have higher economic participation than female refugees.

Pour citer cet article

Fraga, M. (2024). Les résultats économiques des réfugiés et réfugiées d'Europe de l'Est admis au Canada entre 1990 et 2007 : une analyse longitudinale par catégorie d'immigration et région d'origine. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 115-137. <https://doi.org/10.62920/dbr62q41>

© L'auteur, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

L'insertion des immigrants¹ au marché du travail pose un défi au Canada². Même si la majorité des immigrants sont acceptés par le pays sur la base du mérite économique ou de la réunification familiale, une partie d'entre eux, les réfugiés³, sont admis pour des raisons humanitaires. Bien que l'admission des réfugiés ne se fasse pas avec un objectif économique, mais dans le but de les protéger – tel que déterminé par la Convention de 1951 sur le statut des réfugiés des Nations unies, dont le Canada est signataire depuis 1969 (Canadian Council for Refugees, 2009b) –, trouver un emploi et gagner un revenu est souvent perçu comme la première étape vers une pleine participation à la société d'accueil (Kaida et al., 2020b).

En ce sens, les études réalisées à l'échelle canadienne ont montré que, comparativement aux natifs, les immigrants affichent des taux de chômage plus élevés et ont des revenus plus faibles et, parmi les immigrants, ce sont les réfugiés qui normalement obtiennent les pires résultats économiques (Kaida et al., 2020b ; Wilkinson, 2008, 2017 ; Wilkinson et Garcea, 2017 ; Xue, 2008). En particulier, les femmes immigrantes et les réfugiés connaissent une plus grande précarité en emploi et sont plus à risque de se retrouver en situation de pauvreté (Boudarbat et Montmarquette, 2022 ; Boulet, 2013 ; Frenette et Morissette, 2003 ; Lechaume et Savard, 2011 ; G. Picot et Hou, 2014 ; W. G. Picot et Hou, 2003 ; W. G. Picot et Lu, 2017 ; Vultur et Lizotte, 2022 ; Xue, 2008). Les causes de ces difficultés sont bien connues : faible niveau de scolarité et de compétences professionnelles, niveau de connaissance de la langue du lieu d'accueil inférieur à celui des autres immigrants (Godin et Renaud, 2002 ; Kelly et al., 2014 ; Wilkinson, 2008, 2017). En outre, la littérature montre que les résultats économiques des immigrants varient considérablement en fonction de leur origine nationale (Fleury et al., 2022 ; W. G. Picot et Hou, 2003 ; Renaud et al., 2003). Généralement parlant, les immigrants originaires du Moyen-Orient et d'Afrique obtiennent de moins bons résultats économiques sur le marché du travail canadien que les ressortissants des États-Unis, d'Europe du Nord et d'Europe de l'Est. Cependant, la situation s'améliore avec l'augmentation de la durée de séjour au Canada (De Silva, 1997 ; DeVoretz et al., 2004 ; G. Picot et al., 2019 ; Xue, 2008).

Par ailleurs, des études menées au Canada et dans d'autres pays montrent que les résultats économiques des réfugiés varient en fonction de la sous-catégorie de refuge dans laquelle ils sont admis (Aydemir, 2011 ; Bevelander et Irastorza, 2014 ; Bevelander et Pendakur, 2014 ; Irastorza et Bevelander, 2014 ; Kaida et al., 2020b ; G. Picot et al., 2019). Au Canada, les réfugiés sont administrativement classés comme des *réfugiés réinstallés* ou des *demandeurs d'asile (DA)*. Un réfugié réinstallé est une personne qui a le statut de réfugié reçu accordé à l'étranger – soit avant l'arrivée au pays – et a donc le statut de résident permanent depuis son arrivée au Canada. Un DA est une personne qui doit d'abord arriver dans le pays pour pouvoir déposer une demande de reconnaissance du statut de réfugié reconnu sur place et obtient un statut de résident temporaire

¹ Dans cet article, nous adoptons le masculin pour suivre la norme du genre générique de la langue française. L'utilisation du genre masculin est adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

² Les analyses contenues dans cet article ont été réalisées au Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales (CIQSS), membre du Réseau canadien des centres de données de recherche (RCCDR). Cet article a fait l'objet de lectures critiques et de suggestions de corrections de la part de notre directeur de recherche, Charles Fleury, professeur titulaire au département de relations industrielles de l'Université Laval, à qui nous exprimons toute notre gratitude. En outre, cette étude a été financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC), que nous remercions pour son soutien. Les analyses des données et les idées exprimées dans ce texte sont celles de l'auteur.

³ À titre de précision, un réfugié est une personne qui a fui son pays d'origine et qui ne peut ou ne veut pas y retourner parce qu'elle craint, avec raison, d'être persécutée en raison de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social particulier ou de ses opinions politiques.

en attendant une réponse à sa requête, ce qui peut durer des mois, voire des années (Gervais, 2023 ; Godin et Renaud, 2002 ; Lefebvre, 2020 ; Schué, 2024).

En outre, les réfugiés réinstallés au Canada sont administrativement classés en réfugiés parrainés par le gouvernement (RPG), réfugiés parrainés par le secteur privé (RPSP) et des réfugiés issus du programme mixte des réfugiés désignés par un bureau des visas (RDBV) (Garnier, 2018; Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2016; Labman, 2019; Labman et Pearlman, 2018). Puisque chaque sous-catégorie de refuge est suivie de différentes politiques d'admission et d'intégration, chaque sous-catégorie d'admission est caractérisée par l'imposition, aux immigrants ou aux personnes qui parrainent l'arrivée d'un immigrant, de droits et de restrictions d'accès au système de protection sociale (y compris les programmes d'aide sociale et les services d'aide à l'intégration) qui finissent par façonner les différentes trajectoires économiques dans les pays d'accueil. Par exemple, les RDBV obtiennent de meilleurs résultats sur le marché du travail que les RPG, mais, à court terme, ils étaient moins bien lotis que les RPSP (Gure et Hou, 2024)⁴.

En plus, plusieurs auteurs soulignent l'importance de la maîtrise de la langue du pays d'accueil à cause de son rôle clé dans la transférabilité de l'éducation obtenu avant l'immigration vers le marché du travail du lieu d'établissement. La connaissance des langues officielles avant l'immigration est susceptible d'accélérer l'accès à un premier emploi et est l'un des facteurs le plus importants pour conserver son emploi (Godin et Renaud, 2002). En général, les compétences linguistiques du pays d'accueil semblent jouer un rôle crucial dans la transférabilité des diplômes formels sur le marché du travail canadien (Warman et al., 2015). Ainsi, il existe une corrélation positive entre la maîtrise de la ou des langues officielles du Canada et les revenus des immigrants (Boyd et Cao, 2009).

Finalement, la littérature sur l'insertion économique des immigrants révèle une grande variation des résultats économiques des immigrants – quelle que soit la catégorie d'immigration ou sous-catégorie de réfugié – en fonction des différentes origines (ethniques, nationales ou régionales) (Bevelander et Pendakur, 2014 ; Piché et al., 2002 ; G. Picot et al., 2019 ; Renaud et al., 2003). Par exemple, les immigrants européens affichent, en général, des résultats sur le marché du travail similaires à ceux des personnes nées au Canada (Yssaad et Fields, 2018). Cela peut s'expliquer en partie par les similitudes des systèmes d'éducation et par le fait que l'anglais et le français sont des langues communes dans certaines régions d'Europe (Yssaad et Fields, 2018).

À partir de ces constats, nous nous interrogeons sur la manière dont se déroule l'insertion économique des réfugiés européens au Canada, car la quasi-totalité d'entre eux provient de l'Europe de l'Est. Or, comme nous n'avons pas trouvé d'études dans la littérature traitant spécifiquement de l'insertion économique des réfugiés d'Europe de l'Est, nous avons décidé de concentrer notre étude sur les réfugiés provenant de cette région. Cette recherche se concentre ainsi sur deux indicateurs clés du marché du travail : le taux d'emploi et le niveau des revenus d'emploi. L'objectif de cet article est de démontrer comment les trajectoires d'insertion économique des réfugiés varient en fonction de la sous-catégorie de réfugié, de la sous-région d'origine et du sexe des individus. Cet article analyse donc l'insertion économique des réfugiés d'Europe de l'Est après leur admission au Canada comme résidents permanents. En utilisant la *Base de données longitudinales sur l'immigration* (BDIM) (Statistique Canada, 2024), nous examinons plus précisément le taux d'emploi et le

⁴ Étant donné que le programme mixte des réfugiés désignés par un bureau des visas (RDBV) n'a été créé qu'en 2013 (Gure et Hou, 2024), l'absence d'observations concernant les réfugiés de l'Europe de l'Est dans cette sous-catégorie ne nous permet pas de les analyser dans le cadre de cette étude.

niveau de revenu d'emploi dans l'année d'admission et les 10 années suivantes pour les cohortes 1990 à 2007 admises entre 25 et 54 ans, le principal groupe de la population active sur le marché du travail (Yssaad et Fields, 2018).

Ainsi, cette étude présente en détail les résultats des réfugiés d'Europe de l'Est sur le marché du travail canadien en les regroupant dans trois sous-régions d'origine :

1. Ex-Yougoslavie ;
2. Višegrad (groupe informel réunissant Hongrie, Pologne, Tchéquie et Slovaquie) et les autres pays des Balkans (Albanie, Bulgarie, Moldavie⁵ et Roumanie) ;
3. Des ex-membres de l'Union des Républiques socialistes soviétique (URSS) : Biélorussie, Estonie, Lettonie, Lituanie, Russie et Ukraine.

Le critère de regroupement des pays – une démarche également nécessaire afin de respecter les critères de confidentialité imposés par Statistique Canada, le détenteur de la BDIM – a suivi la logique suivante : premièrement, comme la BDIM est une base de données administratives et ne dispose pas de la variable « origine ethnique », il est impossible de connaître l'origine culturelle des réfugiés en utilisant uniquement le pays d'origine. Nous avons ainsi décidé de regrouper tous les immigrants de l'ancienne Yougoslavie dans une seule catégorie : *ex-Yougoslavie*. Ensuite, nous avons choisi de rassembler les pays qui étaient des satellites de l'ancienne URSS (Hongrie, la Pologne, la Tchéquie et la Slovaquie) ou qui n'étaient pas nécessairement des satellites, mais dont la langue officielle de la majorité de la population n'est pas une langue slave ou baltique (Albanie, Bulgarie, Moldavie et Roumanie). De cette manière, nous formons la deuxième catégorie d'analyse : *Višegrad ou les voisins des Balkans*. Finalement, nous avons regroupé les pays membres de l'ancienne Union soviétique qui sont majoritairement de langue slave ou balte dans une seule catégorie : *ex-URSS*.

Les questions auxquelles nous voulons répondre à la fin de l'article sont les suivantes : quel groupe de réfugiés d'Europe de l'Est âgés de 25 à 54 ans à l'admission obtient les meilleurs résultats sur le marché du travail canadien ? Est-ce que le soutien à l'intégration des RPG de la part du gouvernement conduit, à long terme, à une meilleure insertion économique ? Est-ce qu'au contraire, l'appartenance des RPSP à des réseaux de solidarité de la part du secteur privé conduit à une meilleure insertion économique ? Et qu'en est-il des DA⁶, qui sont souvent déjà intégrés au marché du travail au moment où ils obtiennent la résidence permanente ? Comment les taux d'emploi et les niveaux de revenus varient-ils en fonction de la région d'origine et du sexe ? Pour répondre à ces questions, l'article est divisé en cinq sections : la mise en contexte, une brève explication des données utilisées, de la méthode d'analyse appliquée et nos hypothèses, les résultats et notre conclusion.

1 Mise en contexte

Depuis la colonisation et jusqu'aux années 1980, l'Europe a été la principale source d'immigration au Canada, et l'insertion économique des immigrants provenant de ce continent est un exemple de réussite (Yssaad et Fields, 2018). Cependant, à partir des années 1990, le continent perd sa primauté dans la proportion totale d'immigrants admis chaque année par le pays (Statistique Canada, 2016). Entre 1990 et 2007, le Canada a accueilli plus de 400 000 réfugiés (UNHCR, 2019). Durant cette période, plusieurs conflits armés et des

⁵ Bien que la Moldavie a fait partie de l'ancienne Union soviétique, nous avons décidé de l'inclure dans la catégorie « Višegrad et les autres » en raison des critères culturels et linguistiques qui ont précédé ce choix.

⁶ Ceux qui se trouvent déjà sur le territoire lorsqu'ils ont présenté une demande de statut de réfugié.

persécutions politiques ont eu lieu en Europe. Des guerres civiles ont donné lieu à une série de violents combats sur le territoire de l'ancienne République socialiste fédérative de Yougoslavie, qui se sont déroulés entre 1991 et 2001. Ces guerres ont entraîné la dissolution de l'ex-Yougoslavie en plusieurs États indépendants : Bosnie-Herzégovine, Croatie, Kosovo, Monténégro, Macédoine du Nord, Serbie et Slovénie. Souvent décrits comme les conflits les plus meurtriers d'Europe depuis la Seconde Guerre mondiale, ces conflits furent marqués par de nombreux crimes de guerre, notamment un génocide, des crimes contre l'humanité et des viols.

De plus, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, la plupart des pays d'Europe centrale et orientale ont été occupés par l'Union soviétique. Par conséquent, d'autres réfugiés échappaient aussi aux persécutions politiques et sociales des États soviétiques autoritaires. Après la Seconde Guerre mondiale, les pays du Višegrad (la Hongrie, la Pologne, la Tchéquie et la Slovaquie) et ses voisins de la péninsule balkanique (l'Albanie, la Bulgarie, la Moldavie et la Roumanie) sont devenus des États satellites ou membres de l'Union soviétique. Finalement, des personnes originaires de la Biélorussie, de la Lituanie, de la Lettonie, de l'Estonie, de l'Ukraine et de la Russie vivaient dans le groupe de pays qui formaient le bloc soviétique et étaient contrôlés plus directement par le gouvernement central à Moscou. Ainsi, la chute du mur de Berlin en 1989 a été suivie de la dissolution du bloc communiste et a forcé plusieurs personnes fuyant des conflits, des persécutions et des crises sociopolitiques à demander refuge ailleurs dans le monde.

1.1 Le rôle de la sous-catégorie de réfugié

La sous-catégorie de réfugié est un élément important à prendre en compte dans l'analyse de l'insertion économique de ces immigrants, car elle définit à la fois les règles d'entrée et les services (sociaux et économiques) disponibles pour leur établissement. De manière administrative, le Canada a l'habitude de classer ses demandes de refuge en quatre grandes sous-catégories de réfugiés : des *réfugiés parrainés par le gouvernement* (RPG), des *réfugiés réinstallés parrainés par le secteur privé* (RPSP), des *réfugiés issus du programme mixte des réfugiés désignés par un bureau des visas* (RDBV) et des *demandeurs d'asile* (DA). Les trois premières catégories de réfugiés sont celles où une personne dépose une demande de protection depuis l'étranger et sont nommées comme *réfugiés réinstallés*. Le programme de réinstallation correspond aux obligations internationales du Canada en vertu de la Convention des Nations unies sur les réfugiés. La dernière catégorie de réfugiés comprend les personnes qui demandent la reconnaissance du statut de réfugié reçu par le Canada depuis l'intérieur du pays et sont administrativement connues sous le nom de *DA*.

Chaque catégorie d'immigration au Canada dispose d'un programme d'intégration diversifié, offrant différents services d'adaptation à la société d'accueil et également de prise en charge des personnes ayant des besoins spécifiques tels que les troubles post-traumatiques et le stress (Endicott, 2017; Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2016; Pressé et Thomson, 2008). Les DA doivent d'abord entrer sur le territoire canadien et ensuite soumettre à l'Agence des services frontaliers du Canada (ASFC), à Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC), ainsi qu'à la Commission de l'immigration et du statut de réfugié du Canada (CISR) une demande de protection au pays dans le cadre de la Convention des Nations unies sur les réfugiés. En attendant la réponse du gouvernement canadien, un DA a un statut temporaire et peut obtenir un visa de travail ou d'études valable jusqu'à ce que le gouvernement donne une réponse sur son dossier et que tous les recours et les demandes de réexamen soient épuisés.

Après l'obtention de la résidence permanente (c.-à-d., la confirmation que le statut de réfugié a été accordé par le Canada), tous les réfugiés (réinstallés ou DA) ont droit à des programmes d'aide à l'établissement et à l'intégration qui visent à faciliter l'insertion sociale et économique. Ces programmes comprennent :

1. Des programmes d'information et d'orientation générale sur la vie dans la communauté et au Canada (par exemple, comment prendre le transport en commun, comment obtenir de l'assistance médicale, comment inscrire les enfants à l'école ou à la garderie, etc.) ;
2. Des programmes de formation linguistique dans les langues officielles offerts gratuitement ;
3. Des orientations et programmes de formations liés à l'emploi, le développement des compétences, la préparation des candidatures pour les offres d'emploi et le Programme de reconnaissance des titres de compétences obtenus à l'étranger.

Cependant, les réfugiés réinstallés bénéficient de services de base plus généreux (comme l'accueil à l'arrivée, le logement temporaire, l'aide pour trouver un logement permanent et pour acheter des articles ménagers de base et une orientation générale sur la vie au Canada et un soutien du revenu) que ceux offerts aux DA. L'aide au revenu peut être accordée aux réfugiés réinstallés pendant un an après leur arrivée au Canada ou jusqu'à ce que le réfugié puisse subvenir à ses propres besoins, s'il y parvient avant un an. S'ils n'ont pas réussi à devenir autonomes après un an, ils deviennent admissibles aux services sociaux comme le programme d'assurance-emploi, l'aide sociale et les programmes de pension fournis par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux. Les réfugiés réinstallés sont aussi admissibles au programme de prêts aux immigrants, qui consiste en des prêts de voyage, si l'immigrant en a besoin, destinés à couvrir les coûts de l'examen médical avant le départ pour le Canada, l'acquisition de documents de voyage tels que les passeports et le transport vers le Canada. Les prêts doivent être remboursés dans les six ans suivant l'arrivée. Ainsi, la plupart des réfugiés réinstallés arrivent au Canada avec une dette importante. Ils doivent rembourser des prêts accordés par le gouvernement pour payer les frais de leur voyage au pays (pouvant aller jusqu'à 10 000 \$ CA) ainsi que le coût de l'examen médical exigé pour le traitement de leur demande de refuge (Canadian Council for Refugees, 2009a).

En outre, des dispositions sont prévues spécifiquement en fonction de la sous-catégorie de réfugiés. Par exemple, les RPG sont entièrement pris en charge par le gouvernement jusqu'à un an après la date d'arrivée au Canada ou jusqu'à ce que les réfugiés soient en mesure de subvenir à leurs besoins, selon ce qui se produit en premier. Le soutien financier est normalement fourni pour une année maximum et il est offert uniquement aux réfugiés qui ne disposent pas de leurs propres ressources financières ou d'un autre revenu. Le montant exact dépend du nombre de personnes dans la famille et est calculé en fonction de l'aide sociale de chaque province. Par exemple, une personne seule reçoit entre 567 et 751 dollars par mois selon la province dans laquelle elle vit (Canadian Council for Refugees, s. d.). Un complément mensuel pouvant aller jusqu'à 200 dollars peut être accordé dans les régions où le coût du logement est plus élevé. De plus, les réfugiés parrainés par le gouvernement ont droit à une allocation unique pour l'installation, destinée à couvrir des besoins tels que vêtements, articles ménagers de base, ouverture du compte d'électricité, etc. Pour une personne seule, le montant unique maximal est de 905 \$ CA, en plus d'un prêt unique pouvant aller jusqu'à 564 \$ CA pour la location d'un logement et l'installation d'une ligne téléphonique. Selon un rapport du IRCC (Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2016), ces montants sont insuffisants. En fait, ces allocations ne semblent pas permettre à un immigrant de se concentrer uniquement sur l'apprentissage de la langue du pays d'accueil (dans le but que les connaissances acquises précédemment puissent être transférables sur le marché canadien). Au contraire, l'insuffisance de ces allocations semble plutôt inciter les RPG à chercher un emploi le plus vite possible.

D'autre part, les RPSP sont reçus par des particuliers et des organisations à but non lucratif qui sont chargés d'orienter et de soutenir ces individus à toutes les étapes du processus de réinstallation. Habituellement, les groupes qui effectuent un tel parrainage sont des organismes confessionnels, ethniques ou publics qui ont signé une entente avec le gouvernement fédéral ou provincial. Un groupe de cinq adultes qui répondent aux exigences minimales de soutien peut également parrainer un réfugié. Ainsi, les réfugiés sont identifiés pour la réinstallation par des parrains plutôt que par le gouvernement, bien que les autorités fédérales doivent approuver la demande. Les parrains sont entièrement responsables du soutien économique et de l'adaptation à la société jusqu'à un an après la date d'arrivée au Canada. Les RPSP n'ont pas accès aux mêmes services, comme le soutien fédéral au revenu, et ils ne peuvent pas bénéficier des services et des aides spécialisées dont bénéficient les RPG (par exemple, un suivi médical adapté à des besoins plus spécifiques). Par conséquent, les RPSP sont très dépendants de leurs parrains pour s'adapter à la société d'accueil. D'autre part, ce programme est considéré comme un exemple de réussite étant donné que les RPSP présentent généralement de meilleurs résultats économiques à long terme que les autres groupes de réfugiés (Kaida et al., 2020b). Ces meilleurs résultats économiques sont attribués à un accès facile à des réseaux de solidarité et à des contacts sociaux du parrain, jouant généralement un rôle clé dans la mise en relation des réfugiés avec les employeurs potentiels. Les parrains peuvent faire autant ou aussi peu que ce qui est exigé dans le cadre de l'accord signé avec le gouvernement canadien. Les groupes de parrainage doivent fournir un soutien financier qui équivaut minimalement aux niveaux de l'aide sociale de la province où vit le réfugié. Le soutien financier accordé aux RPSP consiste soit en un revenu direct, soit en une combinaison de revenu direct et de soutien en nature (épicerie, par exemple) de la part du parrain. Le revenu mensuel fourni par les parrains des RPSP ayant répondu à un sondage d'IRCC variait de 0 à 3 000 dollars, la moyenne étant de 407 \$ CA pour tous les RPSP au pays (Immigration, Refugees and Citizenship Canada, 2016).

En plus, les RDBV sont ceux identifiés par le Haut-Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR) et référés à des parrains privés par le gouvernement fédéral. Ce dernier verse pendant les six premiers mois un revenu de base comme pour les RPG. Les parrains doivent fournir un soutien financier (autant que pour les RPSP, il n'est pas nécessaire que ce soit en argent) pendant une période pouvant durer jusqu'à 6 mois ou jusqu'à ce que le réfugié puisse subvenir à ses propres besoins, s'il y parvient avant un an. Les parrains doivent aussi prendre à leur charge les frais initiaux d'installation et offrir un soutien social et affectif pendant une période pouvant durer jusqu'à 1 an.

Enfin, la prise en compte de la sous-catégorie des réfugiés est essentielle dans l'analyse de l'intégration économique, car ces personnes sont soumises à des processus de sélection différents. Par exemple, les RPG se retrouvent dans un bassin de candidats soumis par le HCR et sont ensuite sélectionnés par les autorités migratoires du Canada en fonction des priorités de protection établies par le gouvernement en suivant les lois migratoires en vigueur. Les RPSP ne s'inscrivent pas dans la même logique. Ils sont généralement choisis notamment en suivant une logique de réseaux de solidarité des groupes de personnes et d'organisations communautaires qui les parrainent. Les DA, comme mentionné ci-dessus, doivent d'abord arriver sur le territoire canadien avant de déposer une demande de refuge (Casasola, 2021 ; Haren, 2021 ; Labman, 2019 ; Labman et Pearlman, 2018 ; Paquet et al., 2022). En outre, les réfugiés, comme tous les immigrants, sont soumis à une logique d'autosélection, ce qui est également souligné comme l'une des raisons des variations économiques après l'admission. Puisque ce sont les personnes plus riches et en meilleure santé qui ont tendance à se déplacer et les routes migratoires sont différentes (Bevelander et Pendakur, 2014 ; Kennedy et

al., 2006 ; Vang et al., 2016), les effets d'autosélection varient aussi en fonction de la sous-catégorie de réfugiés.

1.2 Le rôle de l'origine nationale

Dans la littérature sur les migrations internationales, nous observons une grande variation des résultats en fonction de la région d'origine des immigrants (Bevelander et Irastorza, 2014 ; Bevelander et Pendakur, 2014 ; Fleury et al., 2021 ; Irastorza et Bevelander, 2014 ; G. Picot et al., 2019, 2019 ; Renaud et al., 2003 ; Wilkinson et Garcea, 2017). Toutes choses égales par ailleurs, les écarts entre les différentes origines ethniques/nationales/régionales sont perçus comme le produit d'un traitement différentiel sur le marché du travail (Piché et Renaud, 2017). La plupart des travaux consultés montrent que cette variable est fortement corrélée avec les variations des taux d'emploi, des niveaux de revenu, des taux de faible revenu et la qualité d'emploi. Par exemple, les immigrants d'Afrique et d'Asie sont ceux qui présentent les pires résultats économiques au Canada (Bevelander et Pendakur, 2014 ; G. Picot et Swetman, 2011). Les immigrants d'Europe sont ceux qui performant le mieux sur le marché du travail autant que ceux provenant de pays ayant une proximité culturelle et linguistique – dans le cas du Canada, les personnes originaires d'Australie, des États-Unis, de Nouvelle-Zélande (Aydemir et Skuterud, 2004 ; Boulet, 2013 ; Piché et al., 2002 ; G. Picot et al., 2019 ; W. G. Picot et Hou, 2003 ; Renaud et al., 2003). En outre, des études qui portent spécifiquement sur les réfugiés montrent que ceux qui viennent d'Europe ont généralement de meilleurs résultats économiques que les autres (Bevelander et Pendakur, 2014 ; DeVoretz et al., 2004 ; Kaida et al., 2020b ; G. Picot et al., 2019).

1.3 Le rôle du sexe

Les études de genre montrent que les femmes sont en général plus susceptibles que les hommes de sortir du marché du travail ou d'avoir des emplois à temps partiel pour des raisons familiales (Goldscheider et al., 2015 ; Torr et Short, 2004 ; Zhang, 2010). Les femmes qui interrompent leur carrière pour avoir et prendre soin de leurs enfants présentent généralement des pertes en matière de taux d'emploi et de niveau de revenu qui ne seront jamais récupérées lors du retour sur le marché du travail, car ce retour ne se fait pas dans les mêmes conditions qu'auparavant.

Au Canada, les femmes du principal groupe d'âge actif (celles âgées de 25 à 54 ans) gagnaient en moyenne environ 13 % de moins que les hommes (Pelletier et al., 2019). De plus, lorsque l'on compare la participation économique des immigrants à celle des natifs, on constate que l'écart de salaire et de taux d'emploi entre les femmes et les hommes immigrants est généralement plus important que celui que l'on observe entre les femmes et les hommes natifs (Boulet, 2013 ; Frenette et Morissette, 2003).

Frenette et Morissette (2003) montrent que la détérioration des conditions économiques des travailleurs (hommes et femmes) pendant la période d'adhésion et de domination des politiques néolibérales (entre les années 1980 et 2000) visant à assouplir les droits du travail affecte davantage les femmes immigrantes que les hommes immigrants par rapport à leurs homologues natifs. Enfin, les femmes immigrantes semblent aussi être plus désavantagées que les hommes immigrants sur le plan de la qualité d'emploi (Boulet, 2013). Et la même logique s'applique aux femmes réfugiées par rapport aux hommes réfugiés (Bevelander et Pendakur, 2014 ; DeVoretz et al., 2004 ; Kaida et al., 2020b ; G. Picot et al., 2019). Ainsi, tout porte à croire que les femmes réfugiées soient doublement pénalisées sur le marché du travail : une fois pour être des femmes et

une fois pour être des immigrantes. C'est en tenant compte de ces différences par sous-catégorie, soit de réfugié, de sous-région d'origine et de sexe que nous allons analyser l'insertion économique des réfugiés d'Europe de l'Est au Canada. Dans la prochaine partie, nous présenterons la base de données utilisée ainsi qu'à la méthodologie appliquée.

2 Données, méthodologie et hypothèses

2.1 Données

L'analyse s'appuie sur les données de la BDIM de Statistique Canada, disponible au Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales (CIQSS). La BDIM combine les fichiers de données administratives sur les admissions d'immigrants et sur les permis de résidence non permanente d'IRCC à des fichiers de données fiscales provenant de l'Agence du revenu du Canada (ARC). Ces données sont disponibles pour l'ensemble des immigrants admis au Canada depuis 1980 et ayant produit au moins une déclaration de revenus.

Ces données étaient disponibles jusqu'à l'année 2017 au moment de faire nos analyses. Nous nous intéressons plus spécifiquement aux cohortes de réfugiés de l'Europe de l'Est admis comme résidents permanents au Canada entre 1990 et 2007, à titre de réfugiés parrainés par le gouvernement (RPG), réfugiés parrainés par le secteur privé (RPSP) et à titre de DA. En raison de l'absence d'observations de RDBV de l'Europe de l'Est dans la BDIM pour les années examinées – étant donné que le programme mixte des réfugiés désignés par un bureau des visas n'a été créé qu'en 2013 (Gure et Hou, 2024) –, nous n'avons qu'examiné les autres sous-catégories de refuge.

2.2 Méthodologie

Cette étude procède à une approche descriptive des trajectoires d'insertion économique des réfugiés au cours de l'année où ils ont été admis en tant que résidents permanents (année 0) et au cours des dix années suivantes (années 1 à 10) pour toutes les cohortes admises entre 1990 et 2007. L'analyse mesure donc le *taux d'emploi* et le *revenu d'emploi* moyen des individus ayant déclaré un revenu d'emploi positif pour trois sous-catégories d'immigration (RPG, RPSP et DA), pour trois régions d'origine (ex-Yougoslavie, ex-URSS et Višegrad ou les voisins des Balkans) et pour le sexe des réfugiés de l'Europe de l'Est.

Aux fins de l'analyse du marché du travail, nous avons choisi d'observer le principal groupe d'âge actif des réfugiés. Cela désigne les personnes de 25 à 54 ans au moment de leur admission comme résidents permanents du Canada, celles-ci étant plus susceptibles d'avoir terminé leurs études et d'être disponibles pour travailler à temps plein que les personnes de 15 à 24 ans, et moins susceptibles d'être à la retraite que celles de 55 ans et plus (Boulet, 2013 ; Frenette et Morissette, 2003).

De plus, pour respecter les critères de confidentialité qui nous sont imposés par Statistique Canada, nous avons dû regrouper les réfugiés de l'ex-URSS dans deux sous-catégories de réfugiés : réfugiés réinstallés (c.-à-d., RPG et RPSP regroupés dans une seule catégorie) et DA. Sont exclues des analyses les personnes qui n'ont pas produit de déclaration de revenus durant l'année examinée. Le taux d'emploi est calculé à partir des déclarations fiscales. Toutes les personnes ayant déclaré des revenus d'emploi positifs sont considérées comme étant en emploi. Pour les besoins de cette analyse, le taux d'emploi est donc calculé à partir du

nombre de personnes ayant déclaré des revenus d'emploi positifs, exprimé en pourcentage de la population des réfugiés ayant fait une déclaration fiscale.

2.3 Hypothèses

Compte tenu des différents effets de sélection, d'autosélection et des programmes d'intégration selon la sous-catégorie de réfugié présentée lors de la mise en contexte, notre analyse vise à mesurer le taux d'emploi et le niveau de revenu des réfugiés d'Europe de l'Est. Grâce à une analyse des trajectoires d'insertion économique des réfugiés au Canada (Bevelander et Irastorza, 2014 ; Kaida et al., 2020b ; G. Picot et al., 2019 ; Yssaad et Fields, 2018), nous anticipons :

1. Compte tenu de la moindre aide offerte aux DA dans la première année au Canada, nous nous attendons à ce qu'ils aient des taux d'emploi et des niveaux de revenu plus élevés au début de la période d'observation que les autres réfugiés hommes et femmes (les RPG et les RPSP). Cependant, au fil des années, le manque de soutien par des programmes d'adaptation au début de l'insertion se traduira par un moindre effet de levier des résultats économiques à long terme ;
2. Étant donné les résultats déjà obtenus par d'autres chercheurs (Kaida et al., 2020b ; G. Picot et al., 2019), nous espérons que les RPSP présenteront une meilleure insertion économique que les RPG pendant toute la période d'observation ;
3. Concernant les régions d'origine, nous attendons une importante variation des résultats. Cependant, nous ne sommes pas en mesure de prédire les résultats compte tenu de la nouveauté que présente cette recherche en comparant la participation économique des réfugiés d'Europe de l'Est (ce qui n'a jamais été fait auparavant dans la littérature) ;
4. Par rapport au sexe, nous nous attendons à ce que les hommes réfugiés des mêmes régions d'origine et catégories d'immigration aient des taux d'emploi et des niveaux de revenus plus élevés que leurs homologues féminins.

3 Résultats

3.1 Description de l'échantillon

La BDIM révèle qu'entre 1990 et 2007, le Canada a accueilli environ 4,1 millions d'immigrants permanents dont environ 430 000 étaient originaires d'Europe de l'Est. Parmi eux, environ 100 000 étaient des RPG, RPSP et DA d'Europe de l'Est de tous âges au moment de leur admission et environ 60 000 étaient des RPG, RPSP et DA d'Europe de l'Est admis âgés de 25 à 54 ans. Par conséquent, cette étude porte sur environ 1,5 % de tous les résidents permanents que le Canada a accueillis entre 1990 et 2007.

Pour commencer, nous décrivons notre échantillon selon quelques caractéristiques sociodémographiques à l'admission par sous-catégorie de refuge et sous-origine régionale : sexe, statut matrimonial, cohorte d'admission, groupe d'âge à l'admission, niveau d'éducation et connaissance des langues officielles. Dans le [tableau 1](#), nous avons 61 285 réfugiés hommes et femmes de l'Europe de l'Est âgés de 25 à 54 ans à l'admission dont 21 520 sont des réfugiés parrainés par le gouvernement (RPG), 24 565 sont des réfugiés parrainés par le secteur privé (RPSP), 15 200 sont des DA. Dans le [tableau 2](#), nous avons les mêmes 61 285 réfugiés dont 24 545 proviennent de l'ex-Yougoslavie, 29 085 du Višegrad et des autres pays des Balkans, et 7 655 sont des anciens membres de l'URSS.

La majorité des réfugiés de l'Europe de l'Est qui sont arrivés au Canada entre 1990 et 2007 sont des hommes et cela sans égard à la catégorie d'immigration. Par rapport à la région d'origine, nous observons que 88,17 % des RPG proviennent de l'ex-Yougoslavie, 10,83 % sont du Višegrad et des autres pays des Balkans, et environ 1 % sont d'anciens membres de l'URSS. Cela signifie que la région d'origine d'Europe de l'Est que le gouvernement du Canada a décidé de privilégier au cours de la période d'analyse est l'ex-Yougoslavie. Cependant, seulement 15,79 % des RPSP proviennent de l'ex-Yougoslavie, 79,08 % sont du Višegrad et des autres pays des Balkans, et seulement 5,13 % sont d'anciens membres de l'URSS. Cela signifie que les réfugiés que le secteur privé a soutenus le plus souvent au cours de la période d'analyse proviennent du Višegrad et des autres pays des Balkans. Pour les DA, 11,18 % proviennent de l'ex-Yougoslavie, 48,17 % du Višegrad et des autres pays des Balkans, et 40,64 % sont d'anciens membres de l'URSS.

Par rapport à la cohorte d'admission, nous observons que la composition change en fonction de la catégorie de réfugiés et de la région d'origine. La majorité des RPG sont arrivées entre 1996 et 2001, 90,51 % des RPSP ont été admis entre 1990 et 1995, et le nombre de DA reste relativement stable tout au long de la période d'observation. La plupart des réfugiés de l'ex-Yougoslavie sont arrivés entre 1996 et 2001, la plupart des réfugiés du Višegrad et des autres pays des Balkans sont arrivés entre 1990 et 1995 et nous avons constaté une meilleure répartition des réfugiés de l'ex-URSS entre 1990 et 2007.

En ce qui concerne l'état civil, nous observons au [tableau 1](#) que la plupart des réfugiés d'Europe de l'Est arrivent au Canada en couple. En ce qui concerne la répartition de l'âge à l'admission, nous observons une répartition typique des immigrants, où les plus jeunes sont ceux qui migrent et cela sans égard à la sous-catégorie de réfugié.

Par rapport au niveau d'éducation à l'admission, le [tableau 1](#) permet de constater que la minorité des réfugiés d'Europe de l'Est admis entre 25 et 54 ans entre 1990 et 2007 avait un niveau d'éducation primaire, une maîtrise ou un doctorat. La majorité des réfugiés, quelle que soit leur catégorie, ont un niveau secondaire inférieur ou supérieur, et un bon nombre d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat au moment de leur admission. Le [tableau 2](#) nous montre que parmi tous les réfugiés analysés, ceux originaires de l'ex-Yougoslavie ont le niveau d'éducation le plus bas et ceux de l'ex-URSS, le plus élevé.

Par rapport à la connaissance des langues, la plupart des DA (72,96 %, [tableau 1](#)) parlent anglais à l'admission. En revanche, la plupart des RPG et RPSP ne connaissent aucune des langues officielles lorsqu'ils arrivent au Canada. Toujours en ce qui concerne les connaissances linguistiques, nous constatons que la plupart des personnes originaires de l'ex-Union soviétique parlent généralement l'anglais à l'admission, contrairement aux réfugiés de l'ex-Yougoslavie dont une large proportion ne maîtrise pas les deux langues officielles ([tableau 2](#)).

Tableau 1. Pourcentage d'observation pour chaque variable et fréquences totales par catégorie de réfugiés.

	Parrainés par le gouvernement	Parrainés par le secteur privé	Demandeurs d'asile
Sexe			
Hommes	52,09%	60,74%	53,75%
Femmes	47,91%	39,26%	46,25%
Région d'origine			
ex-Yougoslavie	88,17%	15,79%	11,18%
Višegrad et autres pays des Balkans	10,83%	79,08%	48,17%
Anciens membres de l'URSS	1%	5,13%	40,64%
Statut matrimonial			
Célibataires	14,22%	21,51%	19,01%
Mariés ou avec partenaire enregistré	81,74%	72,64%	66,58%
Séparés, divorcés ou veufs	4,04%	5,84%	14,41%
Cohorte d'admission			
1990-1995	38,80%	90,51%	29,97%
1996-2001	58,78%	9,14%	36,58%
2002-2007	2,42%	0,35%	33,45%
Âge à l'admission			
25-29	24,30%	30,72%	25,52%
30-34	25,81%	28,07%	24,93%
35-39	23,19%	21,13%	20,12%
40-44	16,47%	12,19%	14,21%
45-49	7,46%	5,31%	9,37%
50-54	2,76%	2,57%	5,85%
Niveau d'éducation			
Primaire	10,83%	4,99%	9,90%
Secondaire inférieur	33,60%	26,01%	37,75%
Secondaire supérieur	34,34%	48,54%	33,57%
Baccalauréat	20,14%	16,73%	16,08%
Maîtrise ou doctorat	1,09%	3,72%	2,70%
Connaissance des langues officielles			
Anglais	19,93%	24,49%	72,96%
Français	2,39%	0,65%	9,54%
Les deux	1,88%	0,88%	3,91%
Aucune	75,79%	73,99%	13,59%
Fréquences totales	21520	24565	15200

Note. Les données proviennent de la BDIM (Statistique Canada, 2024). Le tableau a été réalisé par l'auteur de cet article.

Tableau 2. Pourcentage d'observations pour chaque variable et fréquences totales par région d'origine.

	ex-Yougoslavie	Višegrad et les autres pays des Balkans	Les anciens membres de l'URSS
Sexe			
Hommes	51,87%	61,31%	48,76%
Femmes	48,13%	38,69%	51,24%
Catégorie de réfugiés			
Parrainés par le gouvernement	88,17%	10,83%	1%
Parrainés par le secteur privé	15,79%	79,08%	5,13%
Demandeurs d'asile	11,18%	48,17%	40,64%
Cohorte			
1990-1995	33,01%	81,64%	42,94%
1996-2001	63,75%	8,83%	29,28%
2002-2007	3,24%	9,52%	27,78%
Âge à l'admission			
25-29	23,38%	31,58%	22,68%
30-34	25,36%	28,21%	23,59%
35-39	22,99%	20,92%	19,74%
40-44	16,52%	11,95%	15,29%
45-49	8,33%	4,97%	11,05%
50-54	3,42%	2,37%	7,65%
Niveau d'éducation			
Primaire	11,51%	7,12%	2,22%
Secondaire inférieur	35,72%	29,99%	24,44%
Secondaire supérieur	32,57%	44,02%	47,32%
Baccalauréat	19,29%	15,21%	22,55%
Maîtrise ou doctorat	0,92%	3,66%	3,46%
Connaissance des langues officielles			
Anglais	24,83%	35,43%	65,25%
Français	2,26%	3,56%	7,05%
Les deux	1,43%	2,30%	2,48%
Aucune	71,48%	58,71%	25,21%
Cohorte			
1990-1995	33,01%	81,64%	42,94%
1996-2001	63,75%	8,83%	29,28%
2002-2007	3,24%	9,52%	27,78%
Fréquences totales	24545	29085	7655

Note. Les données proviennent de la BDIM (Statistique Canada, 2024). Le tableau a été réalisé par l'auteur de cet article.

3.2 Taux d'emploi

La [figure 1](#) présente les taux d'emploi des femmes réfugiées alors que la [figure 2](#) indique les taux d'emploi des hommes réfugiés pour chaque année depuis leur admission. Commençons l'analyse en comparant les résultats intragroupes (c.-à-d., comparaison des résultats pour les différentes sous-catégories de réfugiés au sein d'une même région d'origine). Cela nous donne une idée de la variation des résultats en fonction de la catégorie de réfugié. Ensuite, nous évaluons les résultats pour les différentes origines régionales au sein d'une même sous-catégorie de réfugié pour avoir une idée de la variation des résultats en fonction de l'origine régionale.

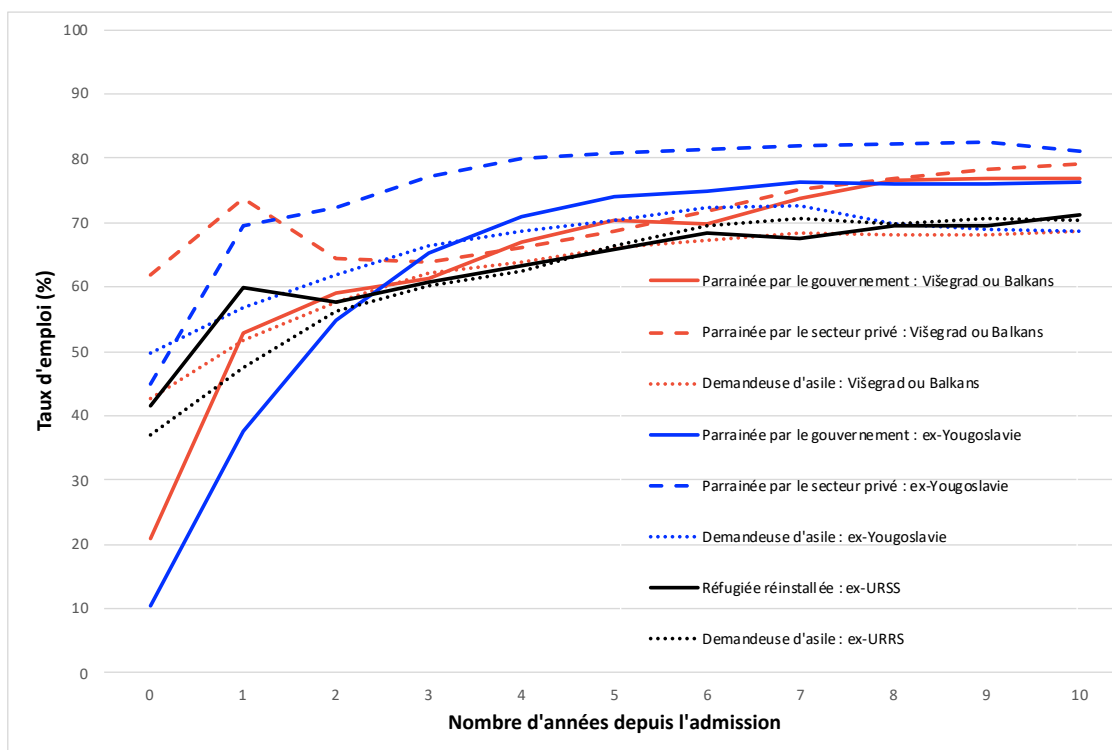


Figure 1. Taux d'emploi : femmes réfugiées de l'Europe de l'Est admises au Canada âgées de 25 à 54 ans entre 1990 et 2007, par catégorie d'immigration et région d'origine⁷.

Dans l'année d'admission (année 0), nous remarquons que, parmi les réfugiées du Višegrad ou des Balkans, les femmes RPSP ont le taux d'emploi le plus élevé (62 %) et sont suivies par les DA (43 %) et les RPG (21 %). Parmi les réfugiées de l'ex-Yougoslavie, les taux d'emploi à l'année 0 sont de 50 % (DA), de 45 % (RPSP) et de 11 % (RPG). Les femmes de l'ex-URSS ont un taux d'emploi à l'année 0 de 42 % (réfugiées réinstallées⁸) et de 37 % (DA). Pour les hommes, les taux d'emploi des réfugiés du Višegrad ou des Balkans à l'année 0 sont de 77 % (RPSP), de 65 % (DA) et de 36 % (RPG). Parmi les réfugiés de l'ex-Yougoslavie, les taux d'emploi à l'année 0 sont de 73 % (DA), de 65 % (RPSP) et de 19 % (RPG). Les hommes de l'ex-URSS ont un taux d'emploi à l'année 0 de 66 % (réfugiés réinstallés) et de 59 % (DA).

⁷ Toutes les figures présentées dans cet article ont été réalisées par l'auteur à partir des données de la BDIM (Statistique Canada, 2024).

⁸ Les deux sous-catégories sont combinées en raison de la nécessité de respecter les critères de confidentialité qui nous sont imposés par Statistique Canada, comme nous l'avons expliqué dans la section sur la méthodologie.

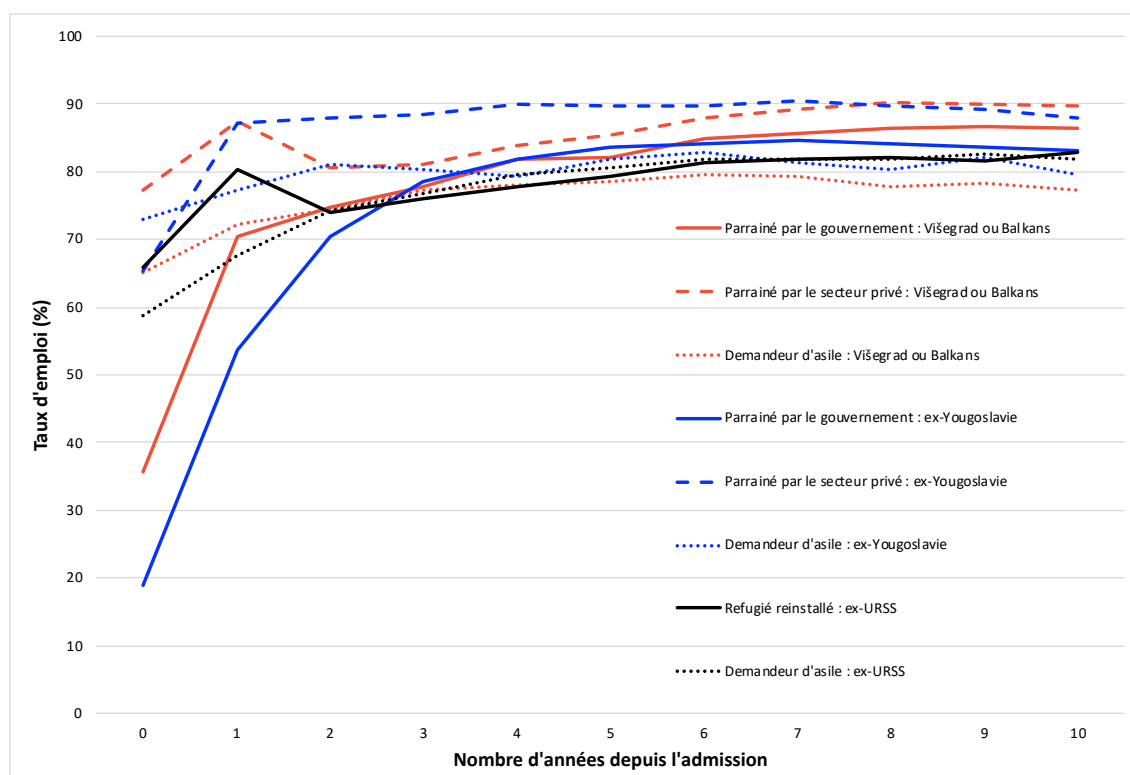


Figure 2. Taux d'emploi : hommes réfugiés de l'Europe de l'Est admis au Canada âgés de 25 à 54 ans entre 1990 et 2007, par catégorie d'immigration et région d'origine.

D'autre part, au cours des dix prochaines années d'intégration économique, les écarts des taux d'emploi se referment autant pour les hommes que pour les femmes de toutes les catégories de réfugiés. À la fin de la période d'observation (année 10), ce sont toujours les hommes RPSP qui présentent les taux d'emploi le plus élevé (90 % et 88 % respectivement pour ceux du Višegrad ou des Balkans et ceux de l'ex-Yougoslavie) et ils sont suivis de près par les RPG (86 % et 83 % respectivement pour ceux du Višegrad ou des Balkans et ceux de l'ex-Yougoslavie). Les DA sont ceux dont le taux d'emploi est le plus faible (82 %, 80 % et 77 % respectivement pour ceux de l'ex-URSS, ceux de l'ex-Yougoslavie et ceux du Višegrad ou des Balkans).

On constate donc que les DA et les RPSP, hommes et femmes, ont tendance à avoir un taux d'emploi plus élevé au début de la période observée. En plus, les RPSP et les RPG sont ceux qui obtiennent de meilleurs résultats dix ans après l'année d'admission et les DA ceux qui ont les taux d'emploi les plus faibles. En ce qui concerne la région d'origine, nous réalisons que les chevauchements nous empêchent de faire une déclaration catégorique quant à l'effet de l'origine régionale sur la probabilité qu'un réfugié d'Europe de l'Est obtienne de meilleurs ou de moins bons taux d'emploi. Par exemple, nous observons que la courbe des réfugiés réinstallés de l'ex-URSS croise celles des RPG et des RPSP de l'ex-Yougoslavie et du Višegrad ou des Balkans. La même chose se produit pour les DA. Cela nous empêche de dégager une tendance claire de résultats économiques meilleurs ou moins bons en fonction de la sous-région d'origine.

3.3 Niveau de revenu

Les niveaux moyens de revenus d'emploi (figure 3) sont exprimés en dollars canadiens de 2020. Tout d'abord, le revenu moyen pendant toute la période d'observation est d'environ 25 000 dollars pour les femmes et 35 000 dollars pour les hommes. Comme nous pouvons le voir dans les figures 3 et 4, les niveaux de revenu

d'emploi pour tous les réfugiés augmentent en fonction du temps. Nous observons que les DA (hommes et femmes) ont toujours une insertion plus rapide sur le marché du travail, l'écart de revenus se résorbe ensuite au milieu de la période d'observation, enfin, l'augmentation de leur niveau de revenus est moins importante que pour les autres sous-catégories de réfugiés. À la fin de la période d'observation, les hommes RPSP affichent un meilleur niveau de revenu que les hommes RPG, mais la différence n'est pas énorme ; finalement, pour les femmes, les écarts de revenus sont moins importants que pour les hommes et, à l'année 10, il semble que ce n'est pas la sous-catégorie de réfugié le plus important déterminant du niveau de revenu, mais plutôt la sous-région d'origine.

Si l'on compare le niveau de revenu par sous-région d'origine, une fois encore, malgré le pourcentage plus élevé de réfugiés de l'ex-URSS titulaires d'un diplôme d'études secondaires, d'un baccalauréat, d'une maîtrise ou d'un doctorat (73,33 % des observations, voir [tableau 2](#)) et connaissant au moins une des langues officielles du pays (74,78 % des observations, voir [tableau 2](#)) par rapport aux autres réfugiés d'Europe de l'Est, les réfugiés de l'ex-URSS sont ceux qui ont généralement les revenus les plus faibles. Malgré le niveau d'éducation le plus bas au moment de l'admission et également la moins bonne connaissance d'au moins une des langues officielles, les réfugiés de l'ex-Yougoslavie ont le niveau de revenu le plus élevé 10 ans après l'année d'admission. Cela signifie qu'il s'agit d'un groupe de réfugiés ayant des caractéristiques non observées qui leur conviennent bien sur le marché du travail canadien. Enfin, nous observons une plus grande variation de revenus chez les hommes réfugiés que chez les femmes réfugiées. Cela signifie que les femmes ont des revenus d'emploi proches de ceux des hommes.

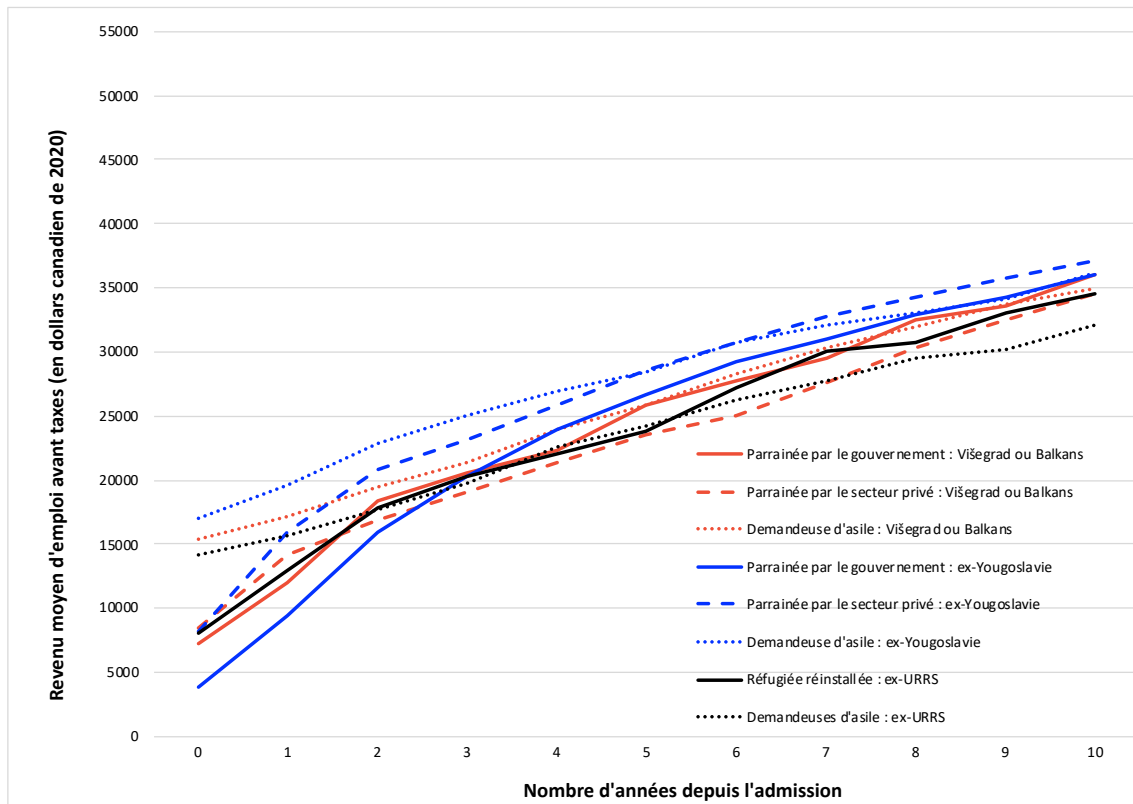


Figure 3. Revenu moyen d'emploi : femmes réfugiées de l'Europe de l'Est admises au Canada entre 1990 et 2007, âgées de 25 à 54 ans lors de l'année d'admission, par catégorie d'immigration et région d'origine.

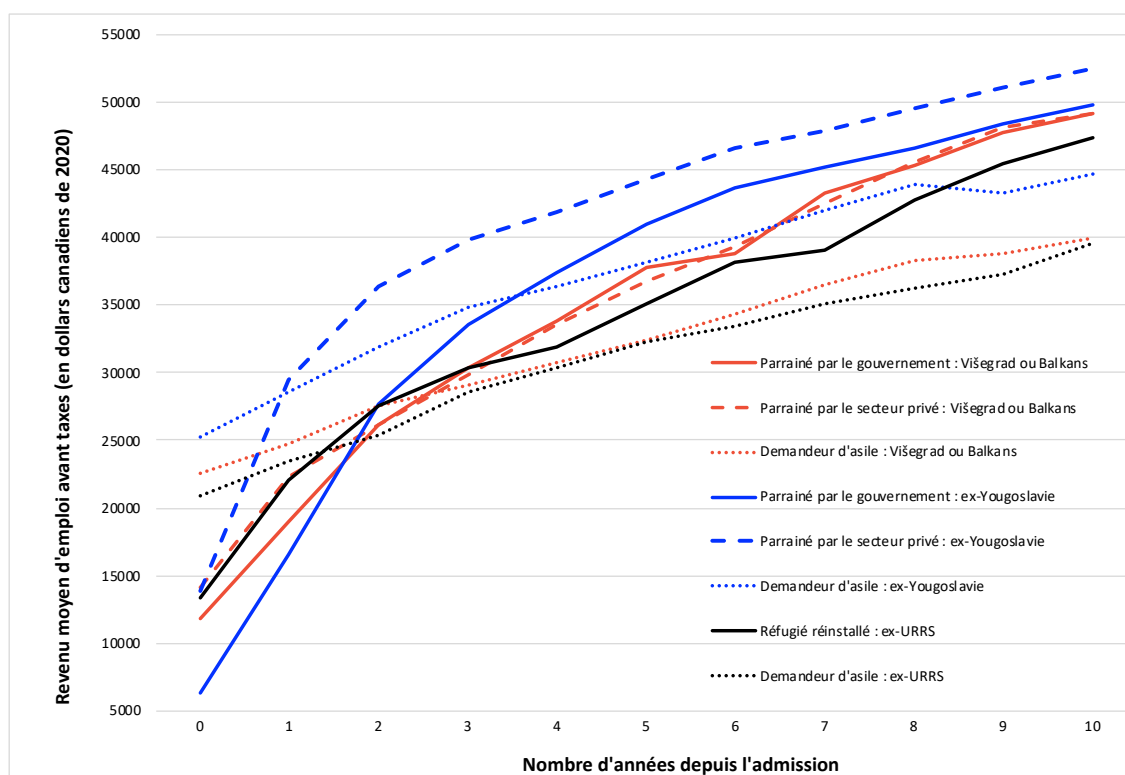


Figure 4. Revenu moyen d'emploi : hommes réfugiés de l'Europe de l'Est admis au Canada entre 1990 et 2007, âgés de 25 à 54 ans lors de l'année d'admission, par catégorie d'immigration et région d'origine.

Conclusion

Dans cet article, nous avons comparé l'insertion économique des réfugiés d'Europe de l'Est admis à l'âge de 25 à 54 ans comme résidents permanents au Canada de 1990 à 2007. L'utilisation des données administratives de la BDIM nous a permis d'estimer les taux d'emploi et les niveaux de revenus d'emploi dans l'année d'admission et les 10 années suivantes. Dans cette analyse, nous avons testé les résultats pour quatre hypothèses :

1. Que les DA auraient des taux d'emploi et des niveaux de revenu plus élevés au début de la période d'observation par rapport les hommes et femmes parrainés par le gouvernement et le secteur privé (les RPG et RPSP), mais qu'ils et qu'elles perdraient leur avantage initial à long terme ;
2. Que les réfugiés hommes et femmes parrainés par le secteur privé présenteraient une meilleure insertion économique que les personnes parrainées par le gouvernement pendant toute la période d'observation ;
3. Qu'il y aurait une importante variation des résultats par origine régionale ;
4. Que les hommes auraient des taux d'emploi et des niveaux de revenus plus élevés que les femmes des mêmes sous-régions d'origine et sous-catégories de réfugiés.

Notre analyse a confirmé en partie nos hypothèses 1 et 2 parce que les DA (hommes et femmes) présentent généralement un avantage initial sur les deux mesures d'insertion économique que nous avons utilisées, et cet avantage s'estompe avec le temps pour les réfugiés réinstallés (ceux qui sont parrainés par le gouvernement ou par le secteur privé). Cependant, les hommes DA et les femmes RPSP du Višegrad ou des Balkans ne perdent pas complètement l'avantage acquis au début de la période d'observation. Cela est une indication qu'il y a d'autres facteurs non observés absents de la BDIM (tels que la proximité culturelle avec la

société d'accueil ou le réseau de solidarité qui aide ces immigrants, etc.) qui peuvent également être importants pour déterminer la participation économique des immigrants.

Notre hypothèse 3 est confirmée. Nous avons constaté une grande variation des résultats en fonction de la sous-région d'origine des réfugiés, comme la littérature l'avait déjà indiqué. Les réfugiés de l'ex-Yougoslavie, hommes et femmes, obtiennent de meilleurs résultats économiques que les autres. Bien qu'ils aient un plus faible niveau d'éducation à l'admission que les autres réfugiés de l'Europe de l'Est et qu'ils ne parlent normalement aucune des langues officielles à l'admission, il semble que les réfugiés de ce groupe présentent des caractéristiques non observables d'adaptation au marché du travail canadien. En revanche, les réfugiés de l'ex-URSS sont ceux qui, malgré le plus haut niveau d'éducation et la connaissance d'au moins une des langues officielles à l'admission, auront les plus mauvais résultats économiques. Finalement, notre hypothèse 4 est confirmée parce que les hommes ont toujours une plus grande participation au marché du travail et de revenus toujours plus élevés que les femmes.

En résumé, et selon les résultats déjà trouvés par d'autres publications (Bevelander et Pendakur, 2014 ; Kaida et al., 2020b ; G. Picot et al., 2019), il nous semble que les réfugiés réinstallés disposent de meilleures conditions pour s'adapter et être en mesure de transférer les connaissances et expériences acquises à l'étranger sur le marché du travail canadien. Nous postulons que la possibilité de participer aux programmes d'intégration sociale et de mise en réseau de ceux qui les parrainent crée un effet de levier qui portera ses fruits à long terme. Le contexte de la ville d'établissement peut également avoir son importance. On rappelle que les RPG sont généralement installés dans des endroits situés en dehors des grands centres économiques du Canada (Kaida et al., 2020a) et cela pourrait expliquer la plus faible performance par rapport aux RPSP (un aspect à examiner dans le cadre de recherches futures). De plus, ceux-ci peuvent bénéficier du soutien social et communautaire des parrains, parfois au-delà de la première année d'engagement obligatoire du parrain. Cependant, nous devons être prudents avec ce que nous postulons parce que cette analyse ne teste pas directement l'utilisation des services d'aide à l'établissement, les effets de sélection et d'autosélection. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'une analyse causale. Ainsi, il serait pertinent que Statistique Canada permette l'accès aux données sur l'accès aux services d'aide à l'intégration aux chercheurs du Réseau canadien des centres de données de recherche (RCCDR), dont le CIQSS fait partie.

Cette étude apporte donc deux contributions à la littérature. Premièrement, en utilisant une analyse longitudinale, nous comparons des résultats économiques des RPG avec ceux des RPSP et des DA par leur sous-région d'origine et leur sexe. Cela nous permet d'examiner l'insertion économique des réfugiés et de saisir les différences selon la sous-catégorie d'admission, la sous-région d'origine et le sexe. Deuxièmement, en fournissant des preuves empiriques des résultats économiques par sous-catégorie de réfugié, sous-région d'origine et sexe, cette étude fournit des aperçus pertinents qui peuvent aider des décideurs politiques à prendre des décisions éclairées sur la participation économique des réfugiés après leur admission.

Ainsi, notre étude complexifie le débat sur l'insertion économique des réfugiés en mettant en lumière que le soutien plus important offert aux hommes réfugiés réinstallés semble porter ses fruits à long terme, mais que la catégorie d'immigration (et le type de soutien qui l'accompagne) est un déterminant moins important de la réussite économique des femmes. Bien entendu, nos résultats ne s'appliquent qu'au groupe de réfugiés d'Europe de l'Est. Notre recherche contribue également aux avancées de la science en soulignant une fois de plus que la région d'origine joue un rôle clé dans l'adaptation et l'insertion au marché du travail.

Pour terminer, nous identifions quelques limites de notre recherche :

1. Le nombre d'observations de réfugiés par pays d'origine étant faible (lorsqu'on les répartit par sous-catégorie de réfugiés), conjugué aux critères de confidentialité auxquels nous sommes soumis, nous a obligés à être stratégiques afin de trouver des moyens d'augmenter le nombre d'observations pour les variables que nous voulions examiner. Même en utilisant une base de données administrative telle que la BDIM, qui contient des informations sur l'ensemble de la population d'immigrants admis par le Canada depuis 1982, nous avons dû regrouper les réfugiés par région d'origine afin que l'analyse par sous-catégorie de réfugié soit possible ;
2. Nous avons analysé les trajectoires d'insertion économique sans tenir compte des variations possibles dues à l'histoire économique du Canada. Par exemple, si certains groupes d'immigrants arrivent pendant une crise économique au Canada, ils peuvent être confrontés à un taux de chômage plus élevé et à une difficulté économique plus grande parce qu'ils se sont trouvés au pays « au mauvais moment ». Ainsi, la façon dont nous avons structuré notre analyse masque des difficultés économiques dans le pays d'accueil qui découlent d'un marché du travail plus difficile pour tout le monde, immigrant et natif ;
3. Plusieurs réfugiés arrivent normalement par vagues d'immigration réparties sur des périodes historiques précises (les périodes de conflits internationaux) qui ne coïncident pas nécessairement les unes avec les autres. Cela peut être observé dans le [tableau 2](#) dans les détails sur les cohortes. Il est donc peu probable qu'une comparaison par origine régionale ou nationale permettra d'échapper à cette limite.

Références bibliographiques

- Aydemir, A. (2011). Immigrant selection and short-term labor market outcomes by visa category. *Journal of Population Economics*, 24, 451-475. <https://doi.org/10.1007/s00148-009-0285-0>
- Aydemir, A. et Skuterud, M. (2004). Explication de la détérioration des gains au niveau d'entrée des cohortes d'immigrants au Canada. *Statistique Canada*, 11F0019(225), 1-37.
- Bevelander, P. et Irastorza, N. (2014). Catching up : The labor market integration of new immigrants in Sweden. *Migration Policy Institute and International Labour Office*, 1-23.
- Bevelander, P. et Pendakur, R. (2014). The labour market integration of refugee and family reunion immigrants : a comparison of outcomes in Canada and Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(5), 689-709. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.849569>
- Boudarbat, B. et Montmarquette, C. (2022). Chapitre 5 : les déterminants de l'embauche des diplômés universitaires originaires du Maghreb. Dans M. Vultur (dir.), *Les diplômés universitaires : perspectives socioéconomiques* (p. 105-126). Presses de l'Université Laval. https://muse.jhu.edu/pub/312/edited_volume/book/101097
- Boulet, M. (2013). L'évolution de la qualité d'emploi des immigrants du Canada par rapport aux natifs : une comparaison interprovinciale [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10132>
- Boyd, M. et Cao, X. (2009). Immigrant language proficiency, earnings, and language policies. *Canadian Studies in Population*, 36(1-2), 63-86. <https://doi.org/10.25336/P6NP62>
- Canadian Council for Refugees. (2009a, février). *Refugee assistance rebuttal*. <https://ccrweb.ca/sites/ccrweb.ca/files/static-files/refassistrebut.html>
- Canadian Council for Refugees. (2009b, avril). *Brief history of Canada's responses to refugees*. <https://ccrweb.ca/en/brief-history-canadas-responses-refugees>

- Canadian Council for Refugees. (s. d.). *Refugees receive limited, if any, social assistance from government authorities*. <https://ccrweb.ca/en/refugees-social-assistance>
- Casasola, M. (2021). The Indochinese refugee movement and the subsequent evolution of UNHCR and Canadian resettlement selection policies and practices. *Refuge : Canada's Journal on Refugees*, 32(2), 41-53. <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/40270>
- De Silva, A. (1997). Earnings of immigrant classes in the early 1980s in Canada : a reexamination. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 23(2), 179-202. <https://doi.org/10.2307/3551484>
- DeVoretz, D., Pivnenko, S. et Beiser, M. (2004). The economic experiences of refugees in Canada. *IZA*, 32.
- Endicott, R. (2017). The economic integration of Canada's refugees : understanding the issues with Canada's approach. *MA Research Paper*, 12, 44.
- Fleury, C., Bélanger, D. et Piché, V. (2022). Le temps n'explique pas tout : l'effet discriminatoire de l'origine nationale sur l'intégration économique à Montréal. Dans A. Lechaume, C. Fleury et C. Prevost (dir.), *Les diversités en emploi : perspectives et enjeux au Québec et au Canada* (p. 155-186). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2j6xpzq>
- Frenette, M. et Morissette, R. (2003). Will they ever converge ? Earnings of immigrant and Canadian-born workers over the last two decades. *Statistique Canada*, 11F0019MIE(215), 1-20.
- Garnier, A. (2018). Resettled refugees and work in Canada and Quebec : humanitarianism and the challenge of mainstream socioeconomic participation. Dans A. Garnier, L. L. Jubilut et K. B. Sandvik (dir.), *Refugee Resettlement* (1^{re} édition, vol. 38, p. 118-138). Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04brz.9>
- Gervais, L.-M. (2023, 31 août). *Près de dix ans d'attente pour qu'un réfugié obtienne sa résidence permanente au Québec*. Le Devoir. <https://www.ledevoir.com/societe/797169/residence-permanente-pres-de-dix-ans-d-attente-pour-qu-un-refugie-obtienne-sa-residence-permanente-au-quebec>
- Godin, J.-F. et Renaud, J. (2002). The impact of non-governmental organizations and language skills on the employability of refugee claimants : evidence from Quebec. *Canadian Ethnic Studies*, 34(1), 112-131.
- Goldscheider, F., Bernhardt, E. et Lappegård, T. (2015). The gender revolution : a framework for understanding changing family and demographic behavior. *Population and Development Review*, 41(2), 207-239. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2015.00045.x>
- Gure, Y. et Hou, F. (2024). The short-term labour market outcomes of blended visa office-referred refugees. Statistiques Canada. <https://doi.org/10.25318/36280001202400100003-ENG>
- Haren, I. V. (2021, 7 juillet). Canada's private sponsorship model represents a complementary pathway for refugee resettlement. *Migrationpolicy.Org*. <https://www.migrationpolicy.org/article/canada-private-sponsorship-model-refugee-resettlement>
- Immigration, Refugees and Citizenship Canada. (2016). *Evaluation of the resettlement programs (GAR, PSR, BVOR and RAP)* ([research and evaluation] n° e3-2014). <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/reports-statistics/evaluations/resettlement-programs.html>

- Irastorza, N. et Bevelander, P. (2014). Economic integration of immigrants to Sweden. *Malmö Institute for Studies of Migration*, 14(3), 1-21.
- Kaida, L., Hou, F. et Stick, M. (2020a). Are refugees more likely to leave initial destinations than economic immigrants ? Recent evidence from Canadian longitudinal administrative data. *Population, Space and Place*, 26(5), e2316. <https://doi.org/10.1002/psp.2316>
- Kaida, L., Hou, F. et Stick, M. (2020b). The long-term economic integration of resettled refugees in Canada : a comparison of Privately Sponsored Refugees and Government-Assisted Refugees. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(9), 1687-1708. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2019.1623017>
- Kelly, P., Marcelino, L. et Mulas, C. (2014). *Foreign credential recognition research synthesis 2009-2013*. CERIS. <https://ceris.ca/wp-content/uploads/2015/01/CERIS-Research-Synthesis-on-Foreign-Credential-Recognition.pdf>
- Labman, S. (2019). *Crossing law's border : Canada's refugee resettlement program*. UBC Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/detail.action?docID=5939591>
- Labman, S. et Pearlman, M. (2018). Blending, bargaining, and burden-sharing : Canada's resettlement programs. *Journal of International Migration and Integration*, 19(2), 439-449. <https://doi.org/10.1007/s12134-018-0555-3>
- Lechaume, A. et Savard, F. (2011). Esquisse du faible revenu chez les immigrants au Québec. Dans G. Fréchet, D. Gauvreau et J. Poirier (dir.), *Statistiques sociales, pauvreté et exclusion sociale : Perspectives québécoises, canadiennes et internationales* (p. 232-242). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lefebvre, O. (2020, 14 septembre). *Un demandeur d'asile fatigué d'attendre lance un cri du cœur*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1733366/refugie-attente-delaiss-immigration-statut-commission>
- Paquet, M., Deschamps-Band, M. et Garnier, A. (2022). Chapitre 1. Les bases pour l'étude de l'immigration. Dans M. Paquet (dir.), *Nouvelles dynamiques de l'immigration au Québec* (p. 15-27). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pelletier, R., Patterson, M. et Moyser, M. (2019). *L'écart salarial entre les sexes au Canada : 1998 à 2018* (n° 75-004-X-2019004). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-004-m/75-004-m2019004-fra.htm>
- Piché, V. et Renaud, J. (2017). Chapitre 3. Un nouveau regard sur la discrimination. Dans A. Germain, D. Juteau, D. Meintel, V. Piché et J. Renaud (dir.), *L'immigration et l'ethnicité dans le Québec contemporain* (p. 59-85). Les Presses de l'Université de Montréal. <https://pum.umontreal.ca/catalogue/limmigration-et-lethnicite-dans-le-quebec-contemporain>
- Piché, V., Renaud, J. et Gingras, L. (2002). L'insertion économique des nouveaux immigrants dans le marché du travail à Montréal : une approche longitudinale. *Population*, 57(1), 63-89.
- Picot, G. et Hou, F. (2014). *Immigration, faible revenu et inégalité des revenus au Canada : quoi de neuf durant les années 2000 ?* ([Documents de recherche] n° 11F0019M au catalogue – No 364). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/141215/dq141215c-fra.htm>

- Picot, G. et Sweetman, A. (2011). Canadian immigration policy and immigrant economic outcomes : Why the differences in outcomes between Sweden and Canada ? *IZA Policy Paper*, 25, 1-27.
- Picot, G., Zhang, Y. et Hou, F. (2019). *Labour market outcomes among refugees to Canada* (n° 419). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019007-eng.htm>
- Picot, W. G. et Hou, F. (2003). *La hausse du taux de faible revenu chez les immigrants au Canada* ([Documents de recherche] n° 11F0019MIF au catalogue – No198). Statistique Canada. <https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=11F0019MIF2003198&op=pdf&app=Library>
- Picot, W. G. et Lu, Y. (2017). *Faible revenu chronique chez les immigrants au Canada et dans ses collectivités* (n° 2017397f). Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2017397-fra.htm>
- Pressé, D. et Thomson, J. (2008). The resettlement challenge : Integration of refugees from protracted refugee situations. *Refuge : Canada's Journal on Refugees*, 94-99.
- Renaud, J., Piché, V. et Godin, J.-F. (2003). L'origine nationale et l'insertion économique des immigrants au cours de leurs dix premières années au Québec. *Sociologie et sociétés*, 35(1), 165-184. <https://doi.org/10.7202/008515ar>
- Schué, R. (2024, 24 avril). *Plus de trois ans d'attente pour les nouvelles demandes d'asile*. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2067195/asile-traitement-canada-delaix-immigration>
- Statistique Canada. (2016). *150 ans d'immigration au Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-630-x/11-630-x2016006-fra.htm>
- Statistique Canada. (2024). *Base de données longitudinales sur l'immigration (BDIM)*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2019003-fra.htm>
- Torr, B. M. et Short, S. E. (2004). Second births and the second shift : A research note on gender equity and fertility. *Population and Development Review*, 30(1), 109-130. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2004.00005.x>
- UNHCR. (2019). *Are refugees good for Canada ? A look at canadian refugee integration*. United Nations High Commissioner for Refugees Canada. <https://www.unhcr.ca/wp-content/uploads/2019/11/Are-Refugees-Good-for-Canada-A-Look-at-Canadian-Refugee-Integration-November-2019.pdf>
- Vultur, M. et Lizotte, M. (2022). Chapitre 9. La pénalité patrimoniale de la surqualification : le cas des diplômés universitaires canadiens. Dans M. Vultur (dir.), *Les diplômés universitaires : perspectives socioéconomiques* (p. 213-242). Presses de l'Université Laval. https://muse.jhu.edu/pub/312/edited_volume/book/101097
- Warman, C., Sweetman, A. et Goldmann, G. (2015). The portability of new immigrants' human capital : Language, education, and occupational skills. *Canadian Public Policy*, 41(Supplement 1), S64-S79. <https://doi.org/10.3138/cpp.2013-055>
- Wilkinson, L. (2008). Labor market transitions of immigrant-born, refugee-born, and canadian-born youth. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 45(2), 151-176. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2008.00008.x>

- Wilkinson, L. (2017). The labour market experiences of refugees in Canada. Dans A. Korntheuer, P. Pritchard et D. B. Maehler (dir.), *Structural Context of Refugee Integration in Canada and Germany* (vol. 15, p. 93-98). Leibniz Institute for the Social Sciences.
https://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/gesis_schriftenreihe/GS_15_-_Refugee_Integration_in_Canada_and_Germany.pdf
- Wilkinson, L. et Garcea, J. (2017). *The economic integration of refugees in Canada : a mixed record ?* Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/research/economic-integration-refugees-canada-mixed-record>
- Xue, L. (2008). *Initial labour market outcomes: a comprehensive look at the employment experience of recent immigrants during the first four years in Canada*. Citizenship and Immigration Canada.
<https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/reports-statistics/research/initial-labour-market-outcomes-comprehensive-look-employment-experience-recent-immigrants-first-four-years-canada.html>
- Yssaad, L. et Fields, A. (2018). *Les immigrants sur le marché du travail canadien : tendances récentes entre 2006 et 2017*. Statistique Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-606-x/71-606-x2018001-fra.htm>
- Zhang, X. (2010). Can motherhood earnings losses be ever regained ? Evidence from Canada. *Journal of Family Issues*, 31(12), 1671-1688. <https://doi.org/10.1177/0192513X10371610>

Élasticités et effet rebond des véhicules légers au Canada

Clément Figueras de Stoutz

Mots-clés : Effet rebond ; élasticités ; demande ; essence ; Canada

Keywords : Rebound effect ; elasticities ; demand ; gasoline ; Canada

Résumé

Bien que la réduction des émissions de gaz à effet de serre liées aux véhicules légers soit un impératif, les politiques environnementales peuvent se heurter à deux écueils : l'effet rebond et une demande d'essence inélastique. Si un véhicule est plus économe en essence, mais qu'il est utilisé plus souvent, cela atténue les économies d'énergie attendues (effet rebond). De même, l'augmentation du prix de l'essence via la tarification du carbone a peu d'effet sur la demande si celle-ci est peu sensible (inélastique) au prix.

Afin de déterminer la valeur de ces paramètres pour les véhicules légers au Canada, j'utilise des données sur les dix provinces entre 2000 et 2019 pour estimer un modèle à trois équations simultanées de la demande globale de kilomètres parcourus, du parc automobile et de l'efficacité énergétique.

Tandis que l'effet rebond vaut 9 % à court terme et 30 % à long terme, la demande d'essence s'avère inélastique dans les deux cas. Ces valeurs sont globalement cohérentes avec celles de la littérature. Une hausse du prix de l'essence réduit donc davantage le pouvoir d'achat que la consommation. À long terme, une hausse de 10 % de l'efficacité énergétique du carburant augmenterait de 3 % la distance parcourue.

Abstract

Although reducing greenhouse gas emissions is an imperative, environmental policies can run into two pitfalls: the rebound effect and inelastic demand for gasoline. If a vehicle is more fuel-efficient but is used more often, this reduces the expected energy savings (rebound effect). Similarly, increasing the price of gasoline via carbon pricing has little effect on demand if it is not very sensitive (inelastic) to price.

To determine the value of these parameters for light vehicles in Canada, I use data for the ten provinces between 2000 and 2019 to estimate a simultaneous three-equation model of aggregate demand for kilometers traveled, vehicle fleet and fuel efficiency.

While the rebound effect is worth 9 % in the short term and 30 % in the long term, gasoline demand is found to be inelastic in both cases. These values are broadly consistent with those found in the literature. A rise in gasoline prices therefore reduces purchasing power rather than consumption. Similarly, in the long term, a 10 % increase in fuel efficiency would increase distance travelled by 3 %.

Pour citer cet article

Figueras de Stoutz, C. (2024). Élasticités et effet rebond des véhicules légers au Canada. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 138-159. <https://doi.org/10.62920/3jpwpp86>

© L'auteur, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Contexte

À l'heure où les conséquences des dérèglements climatiques (feux de forêt, inondations, tempêtes, etc.) deviennent patentés, la réduction des émissions de gaz à effet de serre (GES) constitue un objectif majeur¹. Le 12 décembre 2015, 194 pays réunis dans le cadre de la COP21 ont signé l'Accord de Paris afin de limiter la hausse moyenne de la température mondiale à 2 °C, voire à 1,5 si possible, d'ici la fin du siècle.

Comme le montre le [tableau 1](#), avec près de 724 millions de tonnes équivalent CO₂ (Mt. éq. CO₂), le Canada était le sixième plus gros émetteur de GES en 2019 selon l'OCDE. Ramené à sa population, cela représentait 19,2 tonnes par habitant, ce qui le classait troisième, derrière les États-Unis (20,2) et l'Australie (21,9).

Aussi, dans le cadre de sa Stratégie pour le milieu du siècle, présentée en 2016 à la COP22 de Marrakech, le Canada vise une réduction nette de ses émissions de 80 % en 2050 par rapport au niveau de 2005, soit une baisse de plus de 585 Mt. éq. CO₂ (ECCC, 2016)².

Tableau 1. Classement des dix pays de l'OCDE ayant émis le plus de GES en 2019

Rang	Mt. éq. CO ₂	Tonnes éq. CO ₂ /habitant
1	États-Unis (6 618)	Australie (21,9)
2	Russie (2 137)	États-Unis (20,2)
3	Japon (1 208)	Canada (19,2)
4	Allemagne (795)	Kazakhstan (18,8)
5	Mexique (737)	Luxembourg (17,3)
6	Canada (724)	Nouvelle-Zélande (16,1)
7	Corée du Sud (701)	Russie (14,6)
8	Australie (555)	Corée du Sud (13,5)
9	Turquie (509)	Islande (13,1)
10	Afrique du Sud (498)	Irlande (12,4)
	OCDE (15 464)	OCDE (11,3)

Source : OCDE (2023).

Les émissions liées au transport représentent un élément déterminant dans cet objectif de réduction. En effet, en 2019, sur les 724 Mt. éq. CO₂ émises par le Canada, plus de 23 % provenaient de ce secteur ([figure 1](#)). Cela en fait le second secteur le plus émetteur après celui de l'exploitation pétrolière et gazière qui émet quant à lui 201 Mt. éq. CO₂, soit près de 28 % du total. Hormis un léger creux entre 2010 et 2019, sa part ne fit qu'augmenter depuis 1990 ([figure 3](#)). C'est la raison pour laquelle la stratégie pour 2050 prévoit de réduire de plus de 60 % les émissions nettes du secteur des transports d'ici 2050 par rapport à 2005³. Dans le détail

¹ Ce travail doit beaucoup au Pr. Philippe Barla, à qui j'adresse tous mes remerciements pour ses conseils et son accompagnement. Je tiens également à remercier Iris Laugier, François Arès, Mathieu Trudelle, Pouingnè Palm, Henri Le Jouan et Hajar El Khoudri de l'Université Laval, ainsi que Marcel Ignace Fodjo, Henoc Jules, Joas Louis-jeune et Privas Oronce Tohoundo de l'Université de Montréal, sans qui mon cheminement n'eût pas été le même.

² L'objectif de réduction pour 2030 est de 40 à 45 % par rapport à 2005 (ECCC, 2022, p. 9). Selon ECCC (2023a), le Canada est « sur la bonne voie pour atteindre l'objectif » (p. 7).

³ Voir le Tableau A2 de ECCC (2016), p. 101.

(figure 2), parmi les 170 Mt. éq. CO₂ émises par le secteur des transports, plus de la moitié était due aux véhicules légers, c'est-à-dire les voitures et les camions légers (moins de 3 855 kg) destinés au transport de passagers.

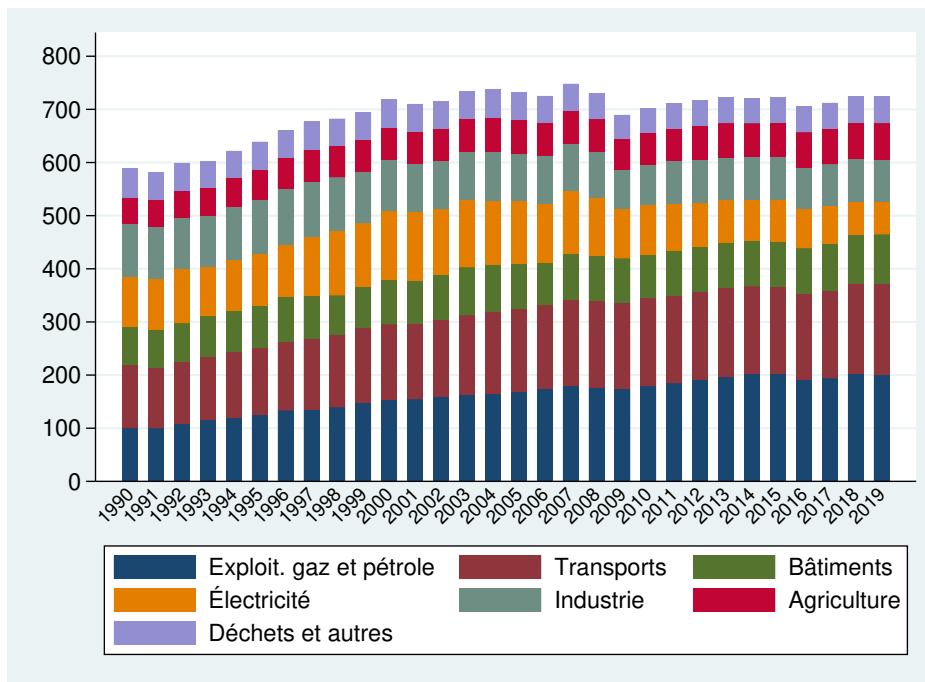


Figure 1. Évolution des GES au Canada : émissions de GES du secteur des transports, par secteur (en Mt. éq. CO₂)⁴.

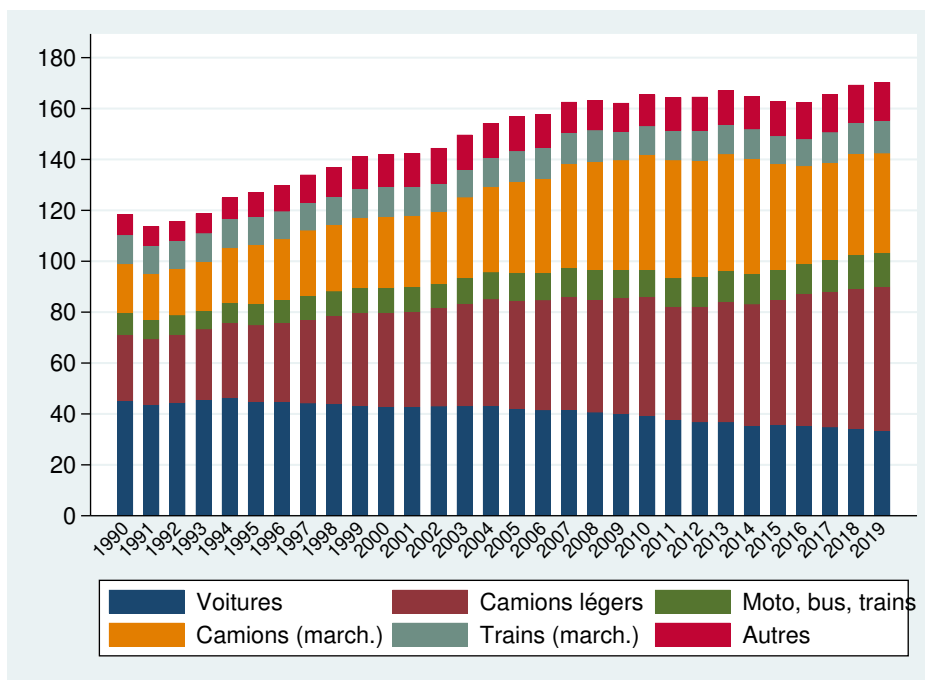


Figure 2. Évolution des GES au Canada : Émissions de GES du secteur des transports, par type de véhicule (en Mt. éq. CO₂).

⁴ Les graphiques des figures 1, 2 et 3 ont été produits par l'auteur de cet article à partir de ECCC (2023b).

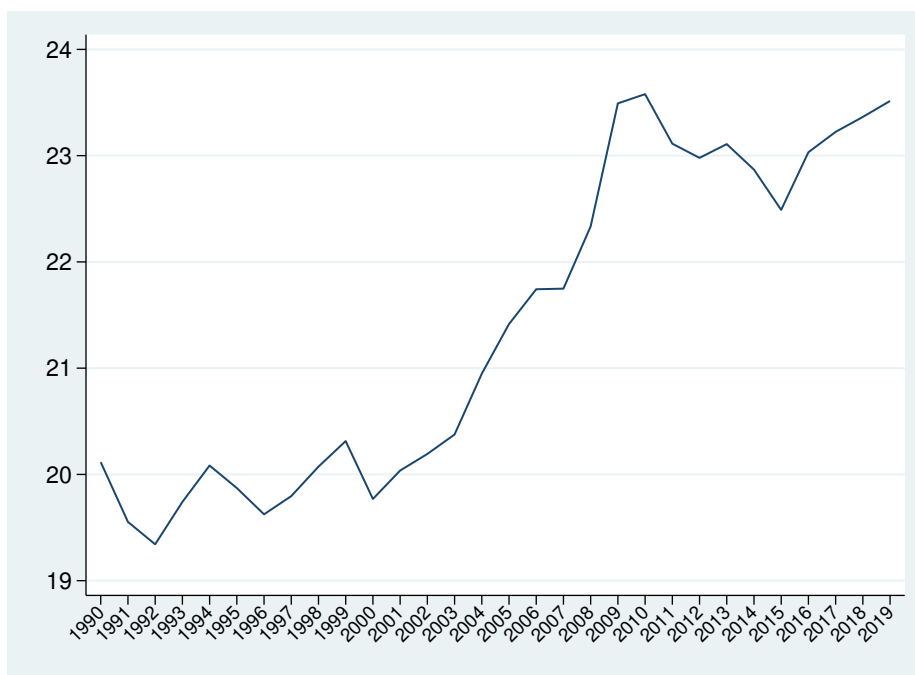


Figure 3. Évolution des GES au Canada : Part du secteur des transports dans le total des émissions de GES au Canada (en %).

Deux solutions et leurs limites

Prix du carbone et élasticité-prix de la demande

L'enjeu des externalités négatives a déjà été traité dès le début du XX^e siècle par Pigou (1920). Les émissions de gaz à effet de serre d'origine humaine, quelles que soient leurs causes, engendrent des coûts sociaux non pris en compte dans le calcul économique qui mènent à la production génératrice de ces GES. Aussi, la solution proposée consiste à donner un prix du carbone pour qu'il puisse être intégré dans les calculs coûts-avantages des agents.

Ce prix peut soit être fixé directement par une taxe carbone, ou prendre la forme d'un système de « droits à polluer ». Ces deux mesures ont montré leur efficacité en matière de réduction des GES. À l'aide de la méthode du contrôle synthétique, Andersson (2019) conclut par exemple que les émissions liées au transport ont diminué de 11 % en Suède à la suite de l'instauration d'une taxe carbone, et que cette réduction est en grande partie due à cette mesure. Concernant les quotas d'émission, Dechezleprêtre et al. (2023) utilisent une approche d'appariement et de différence en différences⁵ pour montrer que le système européen de droits d'émission (EU-ETS) a directement réduit les émissions de GES d'environ 10 % entre 2005 et 2012.

Au Canada, l'approche pancanadienne pour une tarification de la pollution par le carbone 2023-2030 (ECCC, 2021) fixe à au moins 80 \$ la tonne éq. CO₂ en 2024 et ce prix augmentera de 15 \$ par an jusqu'en 2030, pour atteindre 170 \$ par tonne. Ce système fédéral se substitue aux politiques provinciales ayant un tarif plus faible⁶. Dans le cas des émissions de GES des véhicules légers, le prix du carbone se répercuterait dans le prix payé à la pompe. Ainsi, en 2023, le prix du carbone résultant du Système de plafonnement et d'échange de

⁵ La différence en différences consiste, comme en médecine, à comparer un groupe de traitement, auquel une politique a été administrée, à un groupe contrôle. L'appariement est une méthode statistique permettant de constituer le groupe de contrôle.

⁶ Pour plus de détails, voir ECCC (2023c).

droits d'émission de gaz à effet de serre (SPEDE) pratiqué par le Québec augmenterait de 8,8 cents le prix du litre d'essence, et de 11.2 cents celui du diesel selon Lajoie et al. (2023).

Une alternative à la taxation du carburant pourrait être de taxer l'achat de véhicules selon leur niveau d'efficacité énergétique. En modélisant la demande de véhicules grâce à des données de panel sur sept pays européens, Grigolon et al. (2018) ont cependant montré que la taxation directe du carburant est plus efficace pour en réduire la consommation et a un impact moins prononcé sur le bien-être.

Il faut garder à l'esprit que l'efficacité d'une taxe carbone en matière de baisse de la consommation de carburant s'accroît avec la valeur de l'élasticité-prix de la demande. En effet, avec une valeur nulle, soit une demande parfaitement inélastique, la quantité demandée est fixe et ne dépend pas du prix, donc la taxe n'aura aucun effet. De même, avec une demande inélastique, caractérisée par une élasticité-prix comprise entre 0 et 1, la hausse du prix serait supérieure à la baisse de la quantité demandée, ce qui réduirait d'autant le pouvoir d'achat des ménages. Dans certains cas, cette dégradation peut mener à des mouvements sociaux et aboutir à une suspension, voire à un retrait, de ces mesures environnementales. En France, par exemple, la taxe carbone, entrée en vigueur en 2014, valait 7 € par tonne équivalent CO₂ et devait augmenter chaque année pour atteindre 100 € en 2030. Or, en 2018, année où la taxe valait 44,6 € par tonne, le gouvernement décida de geler son montant à la suite des manifestations du mouvement des Gilets jaunes. À ce titre, la valeur de l'élasticité-prix de la demande d'essence constitue donc un outil important de politique publique afin de s'assurer de l'acceptabilité sociale de la tarification du carbone.

De la même manière, la croissance économique et la hausse des revenus qu'elle engendre pourraient venir accroître la consommation d'essence, toutes choses égales par ailleurs, à moins que l'élasticité-revenu de la demande d'essence soit inférieure à 1.

Efficacité énergétique et effet rebond

Une autre politique repose sur la mise en place de contraintes techniques plus importantes afin d'inciter les constructeurs à rendre leurs véhicules plus efficaces, c'est-à-dire plus économes en énergie. Or, cette plus grande efficacité ne réduirait les émissions de GES qu'à condition que les usagers n'en profitent pas pour rouler davantage, ce qui compenserait, voire annulerait, les réductions induites par la plus grande performance des véhicules. Il s'agit de l'effet rebond (ER), déjà mis en lumière dès le XIX^e siècle par Jevons (1865). Ouyang et al. (2010) rappellent son équation :

$$ER(\%) = \frac{(\text{Économies estimées} - \text{Économies réelles})}{\text{Économies estimées}} \times 100$$

Un effet rebond de 20 % signifie, par exemple, que seuls 80 % des économies d'énergie attendues se sont concrétisées. Zhang et al. (2017) soulignent qu'il existe cinq types d'effets rebond :

1. Un effet de super-conservation (ER < 0), dans lequel les économies réelles sont supérieures à ce que l'amélioration technologique permettait d'espérer.
2. Un effet nul (ER = 0), autrement dit des économies réelles égales à leurs estimations.
3. Un effet partiel (0 < ER < 1), soit une augmentation de la consommation moins que proportionnelle à l'amélioration énergétique.
4. Un effet rebond unitaire (ER = 1), qui implique que la hausse de la consommation d'énergie compense exactement les économies.

5. Un « retour de flamme » ($ER > 1$), c'est-à-dire une augmentation de la consommation d'énergie plus que proportionnelle à une amélioration de l'efficacité énergétique.

Il est important de noter que ces deux mesures (tarification du carbone et meilleure efficacité énergétique) peuvent se compléter. Toujours en Suède, Brännlund et al. (2007) ont montré qu'une augmentation de l'efficacité énergétique de 20 % augmenterait les émissions de CO₂ d'environ 5 %. Aussi, pour ramener ces émissions à leur niveau initial, il faudrait augmenter la valeur de la taxe carbone de 130 %.

Travaux antérieurs et objectifs de recherche

Dans ce contexte, la détermination de l'élasticité-prix de la demande d'essence ainsi que de l'effet rebond semble un préalable à la mise en œuvre des deux politiques publiques décrites précédemment.

Ce travail s'inscrit dans un vaste champ de recherches couvrant de nombreux pays et ayant recours à des méthodologies variées. La méta-analyse de Dimitropoulos et al. (2018) regroupe 74 études et conclut que l'effet rebond se situe entre 10 et 12 % à court terme et entre 26 et 29 % à long terme. Elle note cependant que la variation des estimations est importante et peut s'expliquer principalement par les différences dans l'horizon temporel, la mesure d'élasticité ainsi que le type de données et l'approche économétrique utilisés dans les études primaires. En ce qui concerne l'élasticité-prix de la demande d'essence, la méta-analyse de Brons et al. (2008) arrive à une valeur de 34 % à court terme et de 84 % à long terme.

Aux États-Unis, une très récente étude de Kilian et Zhou (2024) propose une nouvelle méthodologie qui exploite les différences systématiques entre les États américains dans la répercussion des chocs pétroliers sur les prix de détail de l'essence. Ils montrent que la valeur de l'élasticité ne tend pas vers 0 depuis les années 1980 et est stable à 20 % depuis 2016.

Au Canada, les deux études principales sont celles de Barla et al. (2009) et de Moshiri et Aliyev (2017). La première reprend le modèle à trois équations simultanées de Small et Van Dender (2007) sur les kilomètres parcourus, le stock de véhicules et le taux de consommation d'essence et l'applique à des données provinciales entre 1990 et 2004. Ses résultats aboutissent à un effet rebond de 8 % à court terme et d'un peu moins de 20 % à long terme, ainsi qu'à une élasticité-prix de la demande d'essence comprise entre 11 et 13 % à court terme et entre 26 et 30 % à long terme.

La seconde utilise des données d'enquête sur les dépenses des ménages couvrant la période 1997-2009 afin d'estimer des modèles de demande d'essence de type AIDS, QUAIDS et SUR⁷. À long terme, la valeur de leur effet rebond varie entre 82 et 88 % et l'élasticité-prix s'élève à 88 %.

Ces deux articles sont très représentatifs des deux types d'études dans ce domaine : celles utilisant des données désagrégées sur les ménages ou les individus, et celles faisant appel à des données agrégées sur l'ensemble d'une province ou d'un pays. Les résultats du premier groupe sont généralement très riches, mais varient souvent d'une étude à l'autre, la limite des études désagrégées étant la faible disponibilité des données et la faible variabilité temporelle, qui rend difficile l'estimation précise des élasticités-prix.

⁷ AIDS (Almost Ideal Demand System) est un modèle de demande introduit par Deaton et Muellbauer (1980) puis étendu par Banks et al. (1997) via le modèle QUAIDS (Quadratic Almost Ideal Demand System). SUR (Seemingly unrelated regressions) est un ensemble d'équations de régression proposé par Zellner (1962).

Le présent travail s’inscrit dans le second groupe en reprenant le type de données agrégées et la méthodologie de Barla et al. (2009), mais sur une période plus récente. Cette actualisation permettra de voir si les paramètres d’intérêts ont changé et, si oui, dans quel sens. En effet, les données présentement utilisées s’étendent de 2000 à 2019, contre 1990-2004 pour l’étude de référence, et des évolutions structurelles ont eu lieu durant ces quinze années. En particulier, les véhicules électriques ou hybrides ont pris une place non négligeable dans le parc automobile canadien ces dernières années⁸. Cette transition a peut-être modifié la dépendance des automobilistes aux carburants fossiles, et donc la valeur de l’élasticité-prix de la demande.

Bien que la source principale du présent travail (Ressources Naturelles Canada, 2022) soit identique à celle de Barla et al. (2009), ces nouvelles données ne constituent pas leur suite directe, car il y a eu une rupture dans leur méthodologie de calcul. Ceci empêche une simple fusion des deux bases de données. De même, malgré un chevauchement de cinq ans (2000-2004) entre les bases de données, exclure volontairement cette période pour commencer l’étude en 2004 ferait perdre 50 observations, soit plus de 25 % du total.

1 Stratégie empirique et données

1.1 Stratégie empirique

1.1.1 Un modèle à trois équations simultanées

Ce travail reprend le modèle à trois équations développé par Small et Van Dender (2007) pour le kilométrage par adulte (KA), le stock de véhicules légers par adulte (SA) et le taux de consommation d’essence (CR). Ces trois variables sont fonction du PIB par tête (GDP), du taux d’urbanisation (Urban) et d’une tendance temporelle (Trend). KA et SA dépendent également du coût de l’essence par kilomètre parcouru (PKM), SA dépend de l’indice du prix d’un véhicule neuf (PVI) et CR dépend de l’indice du prix de l’essence (GPI).

Ces fonctions prennent la forme suivante⁹ :

Équation 1

$$KA_{it} = \alpha_0 + \alpha_1 KA_{i,t-1} + \alpha_2 SA_{it} + \alpha_3 PKM_{it} + \alpha_4 GDP_{it} + \alpha_5 Urban_{it} + \alpha_6 Trend_{it} + \alpha_i + \varepsilon_{1,it}$$

Équation 2

$$SA_{it} = \beta_0 + \beta_1 SA_{i,t-1} + \beta_2 KA_{it} + \beta_3 PKM_{it} + \beta_4 GDP_{it} + \beta_5 PVI_{it} + \beta_6 Urban_{it} + \beta_7 Trend_{it} + \beta_i + \varepsilon_{2,it}$$

Équation 3

$$CR_{it} = \gamma_0 + \gamma_1 CR_{i,t-1} + \gamma_2 KA_{it} + \gamma_3 GPI_{it} + \gamma_4 GDP_{it} + \gamma_5 Urban_{it} + \gamma_6 Trend_{it} + \gamma_i + \varepsilon_{3,it}$$

Note : $i = 1, \dots, 9$ provinces¹⁰ ; $t = 1, \dots, 20$ années et $\alpha_i, \beta_i, \gamma_i$ des effets fixes provinciaux.

⁸ Selon Statistique Canada (2023), les voitures électriques à batterie, hybrides et hybrides rechargeables représentaient 4,6 % du total des immatriculations de véhicules neufs au Canada en 2017, contre 8,1 % en 2018 et 12,2 % en 2019.

⁹ À l’exception de Trend et Urban, les variables sont exprimées en logarithme afin de calculer les élasticités. Pour fluidifier la lecture, la notation $\log(x)$ ou $\ln(x)$ n’est pas utilisée dans la présentation des [équations 1 à 3](#).

¹⁰ Bien que les données disponibles couvrent 10 provinces, seuls neuf effets fixes sont inclus afin d’éviter une multicolinéarité parfaite avec la constante de chacune des équations.

1.1.2 Les coefficients d'intérêt

Dans l'équation 1, l'inclusion de PKM permettra de déterminer l'élasticité-prix des kilomètres parcourus et celle de GDP leur élasticité-revenu. Intuitivement, une hausse du coût d'un kilomètre parcouru (PKM) devrait avoir un impact négatif sur cette variable (le coefficient α_3 sera négatif) tandis qu'une hausse du revenu, représenté par le PIB/tête (GDP), devrait l'accroître (le coefficient α_4 sera positif), ce qui signifierait que l'usage d'un véhicule est un bien normal.

Dans l'équation 2, une hausse du prix des véhicules neufs (PVI) devrait réduire le stock de véhicules par adulte (le coefficient β_5 sera négatif) et l'inclusion de cette variable servira à déterminer l'élasticité-prix du stock. Comme pour l'équation précédente, l'effet d'une hausse du revenu sur le stock devrait être positif (le coefficient β_4 sera positif), ce qui impliquerait que les véhicules légers soient des biens normaux.

De même, dans l'équation 3, une hausse de l'indice du prix de l'essence (GPI) devrait agir négativement sur le taux de consommation (le coefficient γ_3 sera négatif). Cependant, la valeur attendue de γ_4 est ambiguë, car la hausse du revenu pourrait permettre l'achat de véhicules plus performants (ce qui réduirait le taux de consommation), mais cette même hausse permettrait aussi d'acheter des véhicules plus utilitaires ou confortables, donc plus énergivores.

Enfin, chacune des variables d'intérêt va dépendre de sa valeur à la période précédente. Cet aspect autorégressif permettra de capter l'inertie propre à des variables de ce type. Afin de prendre en compte les différences interprovinciales inobservables, des effets fixes sont intégrés.

Par ailleurs, la variable Trend est incluse pour capter la tendance temporelle, et la variable Urban devrait avoir un impact négatif sur les variables d'intérêt (les coefficients $\alpha_5, \beta_6, \gamma_5$ seront négatifs), car le fait de vivre en milieu urbain augmente la proximité des points d'intérêt (commerces, travail, loisirs) ainsi que la quantité et la qualité des transports en commun, aux dépens des véhicules. Rivers et Schaufele (2017) ont ainsi montré que les consommateurs canadiens vivant dans les zones urbaines denses sont plus sensibles aux changements des prix du carburant que les consommateurs vivant en périphérie urbaine.

Il s'agit d'un modèle simultané en raison de la présence de certaines variables d'intérêt dans l'équation caractérisant d'autres variables d'intérêt. Par exemple, l'achat d'un véhicule supplémentaire (une hausse de SA) est susceptible d'augmenter la distance totale parcourue (KA)¹¹, d'où son inclusion dans l'équation 1. Dans le même temps, plus la distance parcourue est importante, plus il est intéressant de posséder de nombreux véhicules, d'où l'inclusion de KA dans l'équation 2. Pareillement, le fait d'acheter un nouveau véhicule plus économe pourrait réduire le taux de consommation d'essence, d'où la présence de KA dans l'équation 3. Enfin, puisque le coût de l'essence par kilomètre parcouru (PKM) correspond au taux de consommation (CR) multiplié par l'indice du prix de l'essence (PKM = CR x GPI), KA et SA dépendent bien de CR.

1.1.3 Les enjeux économétriques

Selon Green (2012), les méthodes de pleine information sont plus sensibles aux erreurs de spécification. Aussi, les équations seront estimées séparément. De même, Baltagi (2005) rappelle que la présence d'effets

¹¹ Parce que les trajets qui s'effectuaient auparavant en covoiturage le sont maintenant séparément, par exemple.

fixes provinciaux et de variables dépendantes retardées biaise l'estimateur Within (FE) traditionnel et le rend non-convergent. Ce biais tend vers zéro à mesure que la taille T de la dimension temporelle augmente, or ici $T = 19$ (20 années moins un retard), ce qui en limite l'ampleur.

De plus, certaines variables sont endogènes, donc corrélées avec le terme d'erreur, ce qui fait que l'hypothèse d'exogénéité n'est plus satisfaite et que les estimateurs seront biaisés. La solution courante à ce biais est d'estimer ce modèle à effets fixes à l'aide de la méthode des doubles moindres carrés ordinaires (FE-2SLS). Le [tableau 2](#) ci-dessous détaille les variables endogènes et les instruments utilisés.

Dans l'[équation 1](#), KA_{t-1} est endogène, car décalée, comme discuté, et SA et PKM le sont en raison des effets de rétroaction également discutés. Il en va de même pour SA_{t-1} , KA et PKM dans l'[équation 2](#), ainsi que pour CR_{t-1} et KA dans l'[équation 3](#). Les instruments utilisés sont les variables strictement exogènes du modèle, soit le PIB/tête (GDP), le taux d'urbanisation (Urban), le prix des véhicules neufs (PVI) ainsi que le prix de l'essence (GPI) et leurs valeurs retardées.

Tableau 2. Variables endogènes et instruments pour l'estimation en FE-2SLS

Équation	Endogènes	Instruments
1	KA, KA_{t-1} , SA, PKM	GDP, GDP_{t-1} , Urban, $Urban_{t-1}$, PVI, PVI_{t-1} , GPI, GPI_{t-1} ,
2	SA, SA_{t-1} , KA, PKM	
3	CR, CR_{t-1} , KA	

Note : Les instruments sont identiques pour les trois équations.

1.2 Données

Les données utilisées pour cette étude concernent les dix provinces du Canada¹² de 2000 à 2019, pour un total de 200 observations. Ces données de panel proviennent de Ressources naturelles Canada (2022)¹³ et de Statistiques Canada (2022a ; 2022b ; 2022 c ; 2022d). Le [tableau 3](#) ci-dessous présente les statistiques descriptives des variables d'intérêt. Il permet de voir que, sur cette période, un adulte canadien a parcouru plus de 12 000 kilomètres, que les Canadiens possédaient moins d'un véhicule par adulte, qu'ils ont consommé 9,8 L/100 km, que l'essence coûtait 14 cents par kilomètre parcouru, et que plus de 70 % des Canadiens vivaient dans des aires urbaines.

Tableau 3. Statistiques descriptives des variables

Nom	Définition	Moyenne	SD	Min	Max
KA	Kilomètres parcourus par adulte	12 209	2 347	7 728	16 540
SA	Véhicules par adulte	0,71	0,086	0,54	0,95
CR	Litres d'essence par km	0,098	0,008	0,081	0,115
PKM	Indice du coût de l'essence par km	14,11	2,63	8,70	19,61
PVI	Indice du prix des véhicules neufs (2002 = 100)	97,05	5,36	83,4	110,1

¹² Les données des trois Territoires sont incluses dans celles de la Colombie-Britannique.

¹³ Tableaux 1, 4, 5, 7, 8, 10, 20, 21 et 34.

Nom	Définition	Moyenne	SD	Min	Max
GPI	Indice du prix de l'essence (2002 = 100)	144,85	27,71	97,8	200,57
GDP	PIB par tête (dollars de 2012)	51 839	13 515	32 905	85 756
Urban	Part de la population dans les aires urbaines (%)	70,55	12,47	46,60	90,03

Note : Les données s'étendent de 2000 à 2019, sauf Urban qui commence en 2001. Cette variable a en effet été calculée à partir de Statistique Canada (2022d), dont les données ne débutent qu'en 2001, en divisant le nombre d'habitants des régions situées à l'extérieur des régions métropolitaines de recensement et des agglomérations de recensement par la population totale. Les données de Barla et al. (2009) pour cette variable s'étendaient jusqu'à l'an 2000, mais les méthodologies de calcul n'étant pas les mêmes, il n'a pas été possible de compléter les présentes données avec les leurs.

Les figures 4 et 5 présentent quant à elles l'évolution temporelle de la moyenne de certaines de ces variables dans l'ensemble des provinces étudiées. Sur la figure 4, il apparaît que le stock de véhicules (S), la population (P) ainsi que le nombre de kilomètres parcourus (K) ont tous trois augmenté entre 2000 et 2019. Ces hausses sont cependant inégales, car celle du parc automobile (+50 %) dépasse largement celle de la population (+30 %) et du kilométrage (+25 %). Jusqu'en 2005, S et K croissaient au même rythme, mais dès 2006, K a stagné en alternant des hausses et des baisses tandis que S poursuivait sa croissance, qui s'est même accélérée à partir de 2012.

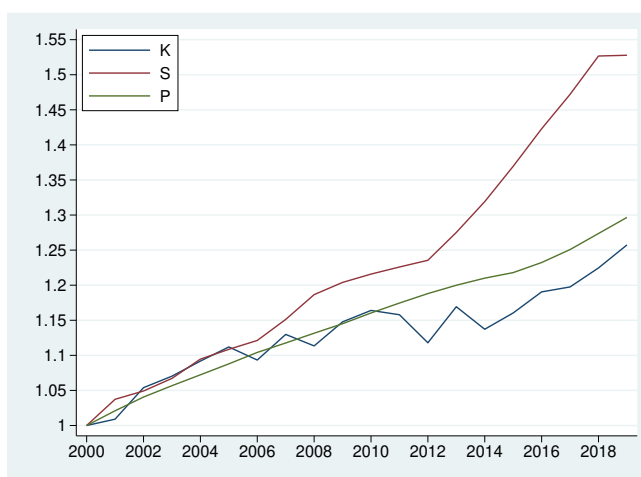


Figure 4. Évolution des moyennes annuelles canadiennes entre 2000 et 2019 (2000 = 1) : Kilomètres parcourus (K), stock (S) et nombre d'adultes (P).

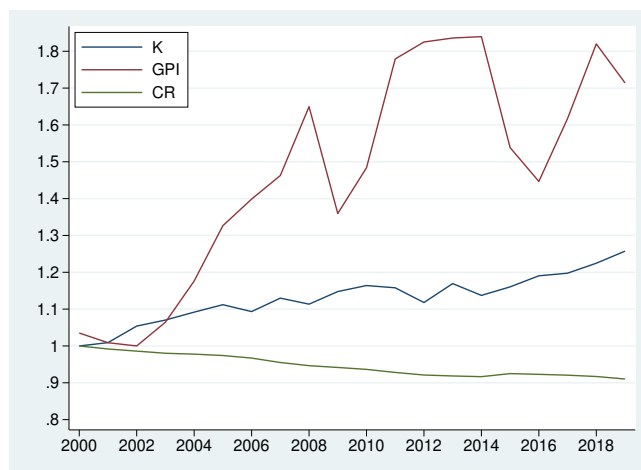


Figure 5. Évolution des moyennes annuelles canadiennes entre 2000 et 2019 (2000 = 1) : Kilomètres parcourus (K), indice du prix de l'essence (GPI) et taux de consommation (CR).

Sur la [figure 5](#), les baisses du prix de l'essence (GPI) consécutives à la crise de 2008 et au contre-choc pétrolier de 2015-2016 se reflètent dans l'évolution de son indice. Au total, et bien que sa croissance n'ait pas été régulière, le prix du carburant a augmenté de plus de 70 % en moyenne au Canada en 2019 par rapport à l'an 2000. Cette évolution en dents de scie ne semble pas, a priori, avoir d'incidence flagrante sur le kilométrage des véhicules légers.

Enfin, la [figure 5](#) permet également de voir que le taux de consommation d'essence (CR) de ce type de véhicules baisse continuellement depuis l'an 2000. Malgré une très légère hausse en 2015, ce taux a diminué de près de 10 % en 20 ans.

Le [tableau 4](#) permet d'apprécier les différences interprovinciales de la valeur moyenne des trois variables d'intérêt sur l'ensemble de la période. Il apparaît par exemple que la Colombie-Britannique est la province dont le kilométrage était le plus faible, avec une moyenne de 8 771 kilomètres parcourus par adulte, soit 42 % de moins que l'Île-du-Prince-Édouard qui est quant à elle la province avec le kilométrage le plus élevé (15 107 km/adulte en moyenne). En ce qui concerne le parc automobile, dans aucune des dix provinces canadiennes, les adultes ne possédaient plus d'un véhicule. La consommation moyenne d'essence est inférieure à 10 L/100 km dans toutes les provinces sauf en Alberta et en Saskatchewan ainsi que dans le Manitoba où elle frôle même les 11 L/100 km.

Tableau 4. Variations entre les provinces des kilomètres parcourus par adulte (KA), du stock de véhicules par adulte (SA) et du taux de consommation d'essence (CR, en L/100 km)

Province	KA	SA	CR
NL	12 894	0,7	9,85
PEI	15 107	0,8	9,85
NS	14 489	0,7	8,38
NB	13 914	0,8	9,14
QC	10 559	0,7	9,51
ON	12 424	0,6	9
MB	10 037	0,7	10,95
SK	13 719	0,8	10,72
AB	10 106	0,7	10,55
BC	8 771	0,6	9,82

2 Résultats et discussion

2.1 Estimation du modèle

L'estimation de l'[équation 1](#) fournit les résultats détaillés dans le [tableau 5](#). Avant tout, il faut noter que l'estimation par MCO d'une part, et celle par 2SLS d'autre part, donnent des résultats quelque peu différents. Aussi, un test de Hausman a été réalisé pour vérifier si ces différences sont systématiques et il s'avère qu'elles ne le sont pas ($\chi^2(6)=2,71$), ce qui favorise l'estimation par MCO. Les tests de Fisher réalisés sur les premières

étapes de l'estimation 2SLS, c'est-à-dire les régressions des variables endogènes sur les instruments, rejettent l'hypothèse nulle¹⁴ selon laquelle les instruments sont faibles, autrement dit peu liés aux variables endogènes¹⁵.

Les résultats obtenus par le modèle MCO sont conformes à ceux attendus (voir [section 2.1](#)). À en juger par la valeur du coefficient α_1 , le kilométrage par adulte (KA) possède une certaine inertie ; le coefficient α_3 associé au prix de l'essence par kilomètre est significativement négatif et le coefficient α_4 lié au PIB par tête est significativement positif. En revanche, le coefficient α_5 associé au taux d'urbanisation n'est pas significatif, ce qui signifierait que cette variable n'aurait pas de lien avec le kilométrage. Ce dernier résultat contre-intuitif pourrait provenir de sa faible variabilité temporelle¹⁶.

En ce qui concerne les effets provinciaux, seuls les coefficients associés à la Nouvelle-Écosse, au Québec et à l'Ontario sont significatifs. Cela signifie que, toutes choses égales par ailleurs, le kilométrage moyen par adulte est supérieur dans ces provinces à celui de la Colombie-Britannique, qui est la province de référence.

Tableau 5. Estimation de l'équation 1

KA	FE	FE-2SLS
KA _{t-1}	0,6969*** (0,0526)	0,8062*** (0,1820)
SA	0,0066 (0,0911)	0,0958 (0,2379)
PKM	-0,0921** (0,0433)	-0,0860** (0,0435)
GDP	0,370 2** (0,1643)	0,2403 (0,1886)
Urban	0,0030 (0,0071)	-0,0016 (0,0098)
Trend	-0,0015 (0,0022)	-0,0010 (0,0033)
Terre-Neuve-et-Labrador	0,1549 (0,2715)	-0,0287 (0,3994)
Île-du-Prince-Édouard	0,3432 (0,2214)	0,1009 (0,3664)
Nouvelle-Écosse	0,2805* (0,1681)	0,0972 (0,2878)
Nouveau-Brunswick	0,2678 (0,1956)	0,0616 (0,3201)
Québec	0,1154** (0,0550)	0,0462 (0,0951)
Ontario	0,0714** (0,0304)	0,0538 (0,0548)
Manitoba	0,1284 (0,1201)	0,0310 (0,1789)
Saskatchewan	0,0833 (0,2049)	-0,0520 (0,3111)
Alberta	-0,1185 (0,1003)	-0,1176 (0,1244)
Constante	-1,2474 (1,7424)	-0,4138 (2,1875)
N	190	180
R ² ajusté	90,57 %	90,21 %

Notes : Écart-type entre parenthèses. *** $p < 1$ %, ** $p < 5$ %, * $p < 10$ %.

¹⁴ $F(8,171) = 14,82^{***}$ pour KA_{t-1}, $F(8,171) = 14,72^{***}$ pour SA et $F(8,171) = 119,16^{***}$ pour PKM.

¹⁵ Des instruments faibles affectent la convergence de l'estimateur des variables instrumentales, et les écarts-types ainsi générés sont « très grands ».

¹⁶ Tandis que son écart-type entre (*between*) est égal à 13,03, son écart-type à l'intérieur (*within*) ne vaut que 1,41.

Le résultat du test d’Hausman lié aux estimations de l’équation 2 incite à nouveau à considérer un modèle MCO plutôt que 2SLS ($\chi^2(7)=5,52$). À nouveau, les tests de Fisher rejettent l’hypothèse selon laquelle les instruments seraient faibles¹⁷. Les deux estimations sont présentées dans le tableau 6.

Comme pour l’équation précédente, la valeur du coefficient β_1 indique que le stock de véhicules légers par adulte possède une inertie qui le fait dépendre de sa valeur passée. Contrairement aux résultats attendus, le coefficient β_4 associé au PIB par tête n’est pas significatif, ce qui implique qu’une hausse du revenu par habitant ne semble pas accroître la demande de véhicules, toutes choses étant égales par ailleurs. En revanche, le coefficient β_5 représentant l’effet des prix sur la demande est significativement négatif, ce qui est conforme à son signe attendu. Aucun des effets provinciaux n’est significatif, ce qui implique que le stock de véhicules par adulte dans chacune des provinces n’est pas significativement différent de celui de la Colombie-Britannique, toutes choses étant égales par ailleurs. De même, comme pour l’équation 1, le coefficient du taux d’urbanisation est non-significatif.

Tableau 6. Estimation de l’équation 2

SA	FE	FE-2SLS
SA _{t-1}	0,7853*** (0,0510)	0,8443*** (0,2624)
KA	-0,0097 (0,0285)	0,2019 (0,1519)
PKM	-0,0085 (0,0270)	0,0068 (0,0336)
GDP	0,0467 (0,0910)	0,0620 (0,1217)
PVI	-0,1015** (0,0511)	-0,1419 (0,0881)
Urban	0,0010 (0,0038)	-0,0065 (0,0057)
Trend	0,0013 (0,0012)	0,0020 (0,0033)
Terre-Neuve-et-Labrador	0,0527 (0,1426)	-0,3055 (0,2352)
Île-du-Prince-Édouard	0,0953 (0,1164)	-0,2464 (0,2229)
Nouvelle-Écosse	0,0444 (0,0883)	-0,2224 (0,1802)
Nouveau-Brunswick	0,0743 (0,1028)	-0,2195 (0,1933)
Québec	0,0308 (0,0292)	-0,0564 (0,0594)
Ontario	-0,0031 (0,0164)	-0,0599 (0,0469)
Manitoba	0,0275 (0,0635)	-0,1284 (0,1080)
Saskatchewan	0,0634 (0,1077)	-0,2403 (0,1877)
Alberta	0,0079 (0,0543)	-0,0853 (0,0793)
Constante	-0,1192 (0,9251)	-1,3954 (1,3079)
N	190	180
R ² ajusté	92,22 %	89,63 %

Notes : Écart-type entre parenthèses. *** p<1 %, ** p<5 %, * p<10 %.

¹⁷ F(8,171) = 13,99*** pour SA_{t-1}, F(8,171) = 16,99*** pour KA et F(8,171) = 119,16*** pour PKM.

Enfin, le [tableau 7](#) regroupe les résultats des estimations de l'[équation 3](#). Le test de Hausman comparant l'estimation par MCO à 2SLS incite cette fois-ci à utiliser la seconde¹⁸, mais uniquement au seuil de 10 %, avec $\chi^2(6)=10,96$. Les discussions ci-dessous concernent donc la colonne 3.

Là encore, à en juger par la valeur et la significativité du coefficient associé à sa valeur en t-1, la variable dépendante CR possède une forte inertie. Comme dans le cas du parc automobile, il ne semble pas y avoir d'effet revenu puisque le coefficient γ_4 associé au PIB par tête n'est pas significatif. En revanche, il y a un effet prix fortement significatif. Le taux de consommation d'essence n'est pas non plus corrélé avec le taux d'urbanisation. Enfin, l'absence de significativité statistique des effets provinciaux implique que la consommation d'essence dans ces provinces ne semble pas différente de celle de la Colombie-Britannique.

Tableau 7. Estimation de l'[équation 3](#)

CR	FE	FE-2SLS
CR _{t-1}	0,7178*** (0,0447)	0,8522*** (0,0802)
KA	-0,0096* (0,0054)	-0,0037 (0,0253)
GPI	-0,0290*** (0,0045)	-0,0253*** (0,0046)
GDP	0,0042 (0,0171)	0,0040 (0,0200)
Urban	0,0003 (0,0007)	0,0005 (0,0011)
Trend	-0,0006* (0,0003)	-0,0000 (0,0004)
Terre-Neuve-et-Labrador	0,0116 (0,0266)	0,0182 (0,0460)
Île-du-Prince-Édouard	0,0157 (0,0213)	0,0175 (0,0446)
Nouvelle-Écosse	-0,0365** (0,0184)	-0,0119 (0,0451)
Nouveau-Brunswick	-0,0114 (0,0193)	0,0022 (0,0425)
Québec	-0,0067 (0,0056)	-0,0017 (0,0138)
Ontario	-0,0236*** (0,0049)	-0,0143 (0,0125)
Manitoba	0,0362*** (0,0124)	0,0250 (0,0177)
Saskatchewan	0,0308 (0,0195)	0,0223 (0,0311)
Alberta	0,0208** (0,0101)	0,0126 (0,0106)
Constante	-0,4895** (0,2046)	-0,274 5 (0,3103)
N	190	180
R ² ajusté	99,47 %	99,44 %

Notes : Écart-type entre parenthèses. *** $p < 1$ %, ** $p < 5$ %, * $p < 10$ %.

¹⁸ Les tests de Fisher rejettent encore une fois l'hypothèse de faiblesse des instruments, avec $F(8,171) = 11,89^{***}$ pour CR_{t-1} et $F(8,171) = 16,99^{***}$ pour KA.

2.2 Valeur des élasticités et de l'effet rebond

Comme l'ont montré Small et Van Dender (2007), puisque les variables sont exprimées en logarithme, les élasticités-prix peuvent se calculer selon les formules du [tableau 8](#) et les élasticités-revenu selon celles du [tableau 9](#). De même, les équations permettant de calculer les élasticités associées de la demande d'essence sont présentées dans le [tableau 10](#).

Il est important de noter que ces dernières ne peuvent être soumises à des tests d'hypothèses statistiques. En effet, puisque les équations d'où elles proviennent n'ont pas été estimées simultanément, il est impossible de rapporter des écarts-types et donc de procéder à de tels tests.

Tableau 8. Formules des élasticités-prix

KA-PKM	
Court terme	α_3
Long terme	$\frac{\alpha_3}{1-\alpha_1}$
SA-PKM	
Court terme	β_3
Long terme	$\frac{\beta_3}{1-\beta_1}$
CR-GPI	
Court terme	γ_3
Long terme	$\frac{\gamma_3}{1-\gamma_1}$

Tableau 9. Formules des élasticités-revenu

KA-GDP	
Court terme	α_4
Long terme	$\frac{\alpha_4}{1-\alpha_1}$
SA-GDP	
Court terme	β_4
Long terme	$\frac{\beta_4}{1-\beta_1}$
CR-GDP	
Court terme	γ_4
Long terme	$\frac{\gamma_4}{1-\gamma_1}$

Tableau 10. Formules des élasticités de la demande

Élasticité	Équation	Coefficient
Court terme		
Prix (ε_P^S)	$\varepsilon_{KA,PKM}^S + \varepsilon_{CR,GPI}^S$	$\alpha_3 + \gamma_3$
Revenu (ε_R^S)	$\varepsilon_{KA,GDP}^S + \varepsilon_{CR,GDP}^S$	$\alpha_4 + \gamma_4$
Long terme		
Prix (ε_P^L)	$\varepsilon_{KA,PKM}^L + \varepsilon_{CR,GPI}^L$	$\frac{\alpha_3}{1-\alpha_1} + \frac{\gamma_3}{1-\gamma_1}$
Revenu (ε_R^L)	$\varepsilon_{KA,GDP}^L + \varepsilon_{CR,GDP}^L$	$\frac{\alpha_4}{1-\alpha_1} + \frac{\gamma_4}{1-\gamma_1}$

Sur la base des estimations précédentes et des équations qui viennent d'être présentées, le [tableau 11](#) regroupe les valeurs des différentes élasticités¹⁹. Ainsi, on remarque aux lignes 5 et 6 qu'un doublement du prix du carburant ne réduit le taux de consommation des véhicules légers que de 2,5 % à court terme (I.C. 95 % = [1,6 % ; 3,4 %]) et de 17,1 % à long terme (I.C. 95 % = [0,6 % ; 34,8 %]). Cela signifie que cette variable est inélastique aussi bien à court terme qu'à long terme. Il en est de même aux lignes 1 et 2 pour le nombre de kilomètres parcourus par adulte (9,2 % à court terme et 30,4 % à long terme). Dans les deux cas, l'augmentation à long terme de la valeur de leur élasticité semble logique et peut s'expliquer par des changements de comportement ou de véhicules qui font que la sensibilité à une hausse de prix augmente.

Ces résultats sont similaires à l'étude de référence de Barla et al. (2009), où les demandes étaient également inélastiques. Leurs valeurs des élasticités de court terme (8 % pour le prix et 2,85 % pour le revenu) sont comparables aux présents résultats. Néanmoins, l'élasticité-prix du kilométrage à long terme s'élevait à 16,5 %, soit une valeur près de deux fois inférieure, et celle du taux de consommation à 8,9 %, là aussi près de deux fois inférieur. Ces différences pourraient s'expliquer par l'ampleur des intervalles de confiance des paramètres estimés. En effet, puisque ces intervalles contiennent les valeurs trouvées dans l'étude de référence, il est possible que ces différences ne soient en réalité pas statistiquement significatives.

Les élasticités-prix de court et de long terme du parc de véhicules par adulte rapportées aux lignes 3 et 4 du [tableau 11](#) ne sont pas statistiquement significatives. Autrement dit, la demande pour ce bien peut être considérée comme parfaitement inélastique. L'analyse de Barla et al. (2009) aboutissait au même résultat.

Enfin, la demande d'essence est inélastique. Dans le détail, une hausse de 10 % du prix de l'essence ne réduit la quantité demandée que de 1,2 % à court terme et de 4,7 % à long terme. Là aussi, l'augmentation de la valeur de long terme implique des changements dans la structure de la demande. Tandis que la valeur de court terme est comprise dans l'intervalle déterminé par Barla et al. (2009) (1,1 %-1,3 %), la valeur de long terme est largement supérieure à leur fourchette comprise entre 2,6 et 3 %. Cette hausse par rapport à l'étude de référence pourrait s'expliquer par l'adoption progressive de véhicules électriques ou hybrides, qui rend moins dépendant aux carburants fossiles et accroîtrait donc la valeur de l'élasticité-prix.

¹⁹ Tandis que pour KA et SA, les valeurs rapportées sont celles du modèle MCO, celles de CR proviennent du modèle 2SLS, conformément aux résultats des tests d'Hausman.

Tableau 11 – Élasticités-prix

KA-PKM		
Court terme	-0,0921* (0,0433)	[-0,177 ; -0,007]
Long terme	-0,3039* (0,1501)	[-0,598 ; -0,010]
SA-PKM		
Court terme	-0,0085 (0,0270)	[-0,061 ; 0,044]
Long terme	-0,0396 (0,1248)	[-0,284 ; 0,205]
CR-GPI		
Court terme	-0,0253*** (0,0046)	[-0,034 ; -0,016]
Long Terme	-0,1710** (0,0901)	[-0,348 ; 0,006]
Demande d'essence		
Court terme	-0,1174	
Long terme	-0,4749	

Notes : Écart-type entre parenthèses. *** $p < 1\%$, ** $p < 5\%$, * $p < 10\%$. I.C. 95 % entre crochets.

Le [tableau 12](#) détaille quant à lui les valeurs estimées des élasticités-revenu²⁰. À la ligne 1, une hausse du revenu de 10 % entraînerait une augmentation à court terme de 3,7 % du nombre de kilomètres parcourus par adulte (I.C. 95 % = [0,5 % ; 6,9 %]). Cela implique qu'il s'agit d'un bien de première nécessité. Barla et al. (2009) aboutissent à la même conclusion, mais leur résultat était près de trois fois plus faible (1,3 %). Là encore, compte tenu de l'ampleur des intervalles de confiance, cette différence n'est peut-être pas significative.

D'après la ligne 2 du [tableau 12](#), à long terme, une hausse du revenu de 10 % accroît le kilométrage par adulte de 12,2 %, ce qui signifie qu'à cet horizon temporel, le kilométrage peut être considéré comme un bien de luxe. Cette élasticité de long terme est bien plus élevée que celle de Barla et al. (2009), qui valait 2,8 %. Ce résultat et sa conclusion doivent néanmoins être relativisés dans la mesure où l'intervalle de confiance est particulièrement large et comprend des valeurs inférieures à 1.

Comme dans le cas de l'effet prix, l'élasticité-revenu du parc de véhicules légers par adulte (lignes 3 et 4 du [tableau 12](#)) n'est pas significative, aussi bien à court qu'à long terme. Les élasticité-revenu du taux de consommation d'essence ne sont pas non plus significatives (lignes 5 et 6), ce qui coïncide avec Barla et al. (2009).

Enfin, selon les lignes 7 et 8, l'essence semble être un bien de première nécessité à court terme mais un bien de luxe à long terme. À nouveau, ce résultat surprenant doit être considéré avec précaution. En effet, puisque l'estimation de γ_4 est non significative, et a donc été considérée comme nulle, la valeur de cette élasticité correspond à celle du kilométrage par adulte à long terme. Or ce paramètre possède un intervalle de confiance

²⁰ Comme pour les élasticité-prix, et en accord avec les résultats des tests d'Hausman, les valeurs rapportées pour KA et SA sont celles du modèle MCO et celles de CR du modèle 2SLS. De plus, puisque le modèle 2SLS fournit une estimation non significative pour l'élasticité-revenu de CR, mais que sa valeur intervient dans le calcul de l'élasticité-revenu de la demande d'essence, elle a été considérée comme nulle.

intégrant des valeurs inférieures à 1. Autrement dit, il n'est pas impossible que la vraie valeur de l'élasticité-revenu de la demande d'essence à long terme soit inférieure à 1.

Tableau 12 – Élasticités-revenu

KA-GDP		
Court terme	0,3702** (0,1643)	[0,048 ; 0,692]
Long terme	1,2213** (0,5658)	[0,112 ; 2,33]
SA-GDP		
Court terme	0,0467 (0,0910)	[-0,132 ; 0,225]
Long terme	0,2175 (0,4245)	[-0,614 ; 1,05]
CR-GDP		
Court terme	0,0040 (0,0200)	[-0,035 ; 0,043]
Long terme	0,0270 (0,1385)	[-0,244 ; 0,298]
Demande d'essence		
Court terme	0,37	
Long terme	1,22	

Notes : Écart-type entre parenthèses. *** $p < 1\%$, ** $p < 5\%$, * $p < 10\%$. I.C. 95 % entre crochets.

Pour finir, à nouveau selon Small et Van Dender (2007), l'effet rebond de court et de long terme valent :

$$\varepsilon_{KA,PKM}^S = -\alpha_3 \quad \varepsilon_{KA,PKM}^L = \frac{\alpha_3}{\alpha_1 - 1}$$

Ainsi, l'effet rebond vaut 9,21 % à court terme et 30,4 % à long terme, et ces deux valeurs sont statistiquement significatives au seuil de 5 %, comme rapporté dans le [tableau 13](#). Le résultat de court terme est conforme à celui de Barla et al. (2009), mais celui de long terme est supérieur (20 % vs. 30 %). Ces valeurs sont également cohérentes avec celles de la méta-analyse de Dimitropoulos et al. (2018), comprises entre 10 et 12 % à court terme et entre 26 et 29 % à long terme.

Tableau 13 – Effets rebonds

	Court terme	Long terme
Estimation	9,21 %**	30,4 %**
Écart-type	(0,043)	(0,15)
I.C. 95 %	[0,7 % ; 17,7 %]	[1 % ; 59,8 %]

Note : *** $p < 1\%$, ** $p < 5\%$, * $p < 10\%$.

Conclusion

Ce travail s'intéressait à deux mesures liées à la réduction des émissions de gaz à effet de serre des véhicules légers : la taxe carbone et l'amélioration de l'efficacité énergétique des véhicules. Tandis que la première

mesure n'atteint pleinement son objectif qu'en présence d'une demande d'essence élastique, la seconde ne le peut qu'en l'absence d'un effet rebond.

Aussi, pour déterminer ces deux valeurs, j'ai estimé trois équations simultanées sur le kilométrage par adulte, le parc de véhicules légers par adulte ainsi que le taux de consommation moyen d'essence à l'aide de données de panel provinciales entre 1990 et 2019. Cette analyse conclut que l'élasticité-prix de la demande d'essence et l'effet rebond valent respectivement -0,117 et 9 % à court terme, mais -0,48 et 30 % à long terme. Ces résultats sont conformes à ceux de la littérature.

En matière de politiques publiques, l'inélasticité de la demande implique que la baisse de la quantité demandée d'essence sera inférieure, en pourcentage, à la hausse du prix consécutive à la taxation du carbone, ce qui peut être source de mouvements sociaux. De même, la valeur de l'effet rebond limite l'efficacité de nouvelles normes techniques en ce qui concerne la réduction des émissions, car l'accroissement du kilométrage viendra en partie compenser ces réductions. Concrètement, une hausse de 10 % de l'efficacité énergétique du carburant augmentera de 3 % la distance parcourue à long terme. Outre la hausse des émissions de GES qui en résulte, cette hausse du trafic pourrait aussi avoir d'autres conséquences négatives, comme un accroissement de la congestion.

Sachant cela, faut-il tirer un trait sur ces deux politiques ? Au sujet de la taxe carbone, bien que la hausse du prix de l'essence qu'elle induit réduise peu la quantité consommée en raison d'une demande inélastique, elle permet malgré tout d'internaliser les effets négatifs de cette consommation. De plus, la baisse du pouvoir d'achat est en grande partie compensée par un reversement des revenus de la taxe carbone, ce qui limite, mais n'annihile pas, les risques de mouvements sociaux. Concernant les normes techniques, l'effet rebond empêche certes de tirer pleinement profit des baisses d'émission, mais tant qu'il n'y a pas d'effet « retour de flamme », les émissions diminuent malgré tout.

Pour finir, il pourrait être intéressant que de futurs travaux estiment la valeur de ces paramètres avec des données postpandémiques. En effet, le développement du télétravail durant la crise sanitaire du Covid-19 pourrait avoir accru l'élasticité-prix de la demande d'essence puisqu'une partie des automobilistes peut désormais travailler à domicile au lieu de systématiquement se rendre au travail en voiture. De même, l'effet de l'apparition de véhicules électriques abordables sur la valeur de cette élasticité mériterait également d'être étudié.

Références bibliographiques

Andersson, J. J. (2019). Carbon taxes and CO₂ emissions : Sweden as a case study. *American Economic Journal : Economic Policy*, 11(4), 1-30.

Baltagi, B. (2005). *Econometric Analysis of Panel Data* (3^e édition). John Wiley and Sons.

Banks, J., Blundell, R. et Lewbel, A. (1997). Quadratic Engel curves and consumer demand. *Review of Economics and Statistics*, 79(4), 527-539.

Barla, P., Lamonde, B., Miranda-Moreno, L. F. et Boucher, N. (2009). Traveled distance, stock and fuel efficiency of private vehicles in Canada : price elasticities and rebound effect. *Transportation*, 36(4), 389-402.

- Brännlund, R., Ghalwash, T. et Nordström, J. (2007). Increased energy efficiency and the rebound effect : effects on consumption and emissions. *Energy Economics*, 29(1), 1-17.
- Brons, M., Nijkamp, P., Pels, E. et Rietveld, P. (2008). A meta-analysis of the price elasticity of gasoline demand. A SUR approach. *Energy Economics*, 30(5), 2105-2122.
- Deaton, A. et Muellbauer, J. (1980). An almost ideal demand system. *American Economic Review*, 70(3), 312-326.
- Dechezleprêtre, A., Nachtigall, D. et Venmans, F. (2023). The joint impact of the European Union emissions trading system on carbon emissions and economic performance. *Journal of Environmental Economics and Management*, 118, 102758. <https://doi.org/10.1016/j.jeem.2022.102758>
- Dimitropoulos, A., Oueslati, W. et Sintek, C. (2018). The rebound effect in road transport : a meta-analysis of empirical studies. *Energy Economics*, 75, 163-179.
- Environnement et Changement climatique Canada (ECCC). (2016). *Stratégie canadienne de développement à faible émission de gaz à effet de serre à long terme pour le milieu du siècle* (numéro En4-291/2016F-PDF). https://unfccc.int/files/focus/long-term_strategies/application/pdf/can_strategie_red.pdf
- Environnement et Changement climatique Canada (ECCC). (2021). *Mise à jour de L'approche pancanadienne pour une tarification de la pollution par le carbone 2023-2030*. <https://www.canada.ca/fr/environnement-changement-climatique/services/changements-climatiques/fonctionnement-tarification-pollution/tarification-pollution-carbone-modele-federal-information/modele-federal-2023-2030.html>.
- Environnement et Changement climatique Canada (ECCC). (2022). *Plan de réduction des émissions pour 2030 : prochaines étapes du Canada pour un air pur et une économie forte* (numéro En4-460/2022F-PDF). https://publications.gc.ca/collections/collection_2022/eccc/En4-460-2022-fra.pdf
- Environnement et Changement climatique Canada (ECCC). (2023a). *Rapport d'étape 2023 sur le Plan de réduction des émissions pour 2030*. <https://www.canada.ca/content/dam/eccc/documents/pdf/climate-change/climate-plan/erp-pr/2023%20Progress%20Report%20-%20FINAL%20-%20FR.pdf>
- Environnement et Changement climatique Canada (ECCC). (2023b). *Rapport d'inventaire national 1990-2021 : sources et puits de gaz à effet de serre au Canada*. www.canada.ca/fr/environnement-changement-climatique/services/changements-climatiques/emissions-gaz-effet-serre/inventaire.html
- Environnement et Changement climatique Canada (ECCC). (2023 c). *Les systèmes de tarification de la pollution par le carbone au Canada*. <https://www.canada.ca/fr/environnement-changement-climatique/services/changements-climatiques/fonctionnement-tarification-pollution.html>
- Green, W. H. (2012). *Econometric Analysis* (7^e édition). Pearson Education.
- Grigolon, L., Reynaert, M. et Verboven, F. (2018). Consumer valuation of fuel costs and tax policy : evidence from the European car market. *American Economic Journal : Economic Policy*, 10(3), 193-225.

- Jevons, W. S. (1865). *The Coal Question ; An Inquiry Concerning the Progress of the Nation, and the Probable Exhaustion of Our Coal Mines*. Macmillan.
- Kilian, L. et Zhou, X. (2024). Heterogeneity in the pass-through from oil to gasoline prices : a new instrument for estimating the price elasticity of gasoline demand. *Journal of Public Economics*, 232, 105 099. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2024.105099>
- Lajoie, C., Robert-Angers, M. et Godbout, L. (2023). Taxation des carburants au Québec : constats et comparaisons. Cahier de recherche 2023/10, Chaire en fiscalité et en finances publiques de l'Université de Sherbrooke.
- Moshiri, S. et Aliyev, K. (2017). Rebound effect of efficiency improvement in passenger cars on gasoline consumption in Canada. *Ecological Economics*, 131, 330-341.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2023). *Émissions de GES et de polluants de l'air (indicateur)*. <https://doi.org/10.1787/e35e4bd6-fr>
- Ouyang, J., Long, E. et Hokao, K. (2010). Rebound effect in chinese household energy efficiency and solution for mitigating it. *Energy*, 35(12), 5269-5276.
- Pigou, A. (1920). *The Economics of Welfare*. Macmillan.
- Ressources naturelles Canada. (2022). Base de données complète sur la consommation d'énergie. https://oee.nrcan.gc.ca/organisme/statistiques/bnce/apd/menus/evolution/tableaux_complets/liste.cfm
- Rivers, N. et Schaufele, B. (2017). Gasoline price and new vehicle fuel efficiency : evidence from Canada. *Energy Economics*, 68, 454-465.
- Small, K. A. et Van Dender, K. (2007). Fuel efficiency and motor vehicle travel : the declining rebound effect. *The Energy Journal*, 28(1), 25-51.
- Statistique Canada. (2022a). *Produit intérieur brut, en termes de dépenses, provinciaux et territoriaux, annuel (x 1 000 000)* (Tableau 36-10-0222-01). <https://doi.org/10.25318/3610022201-fra>
- Statistique Canada. (2022b). *Indice des prix à la consommation, moyenne annuelle, non désaisonnalisé* (Tableau 18-10-0005-01). <https://doi.org/10.25318/1810000501-fra>
- Statistique Canada. (2022c). *Estimations de la population au 1^{er} juillet, par âge et genre* (Tableau 17-10-0005-01). <https://doi.org/10.25318/1710000501-fra>
- Statistique Canada. (2022d). *Estimations de la population, 1^{er} juillet, selon la région métropolitaine de recensement et l'agglomération de recensement, limites de 2016, inactif* (Tableau 17-10-0135-01). <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/cv.action?pid=1710013501>
- Statistique Canada. (2023). *Immatriculations des véhicules automobiles neufs, trimestrielle* (Tableau 20-10-0024-01). <https://doi.org/10.25318/2010002401-fra>
- Zellner, A. (1962). An efficient method of estimating seemingly unrelated regressions and tests for aggregation bias. *Journal of the American statistical Association*, 57(298), 348-368.

Zhang, Y.-J., Liu, Z., Qin, C.-X. et Tan, T.-D. (2017). The direct and indirect CO₂ rebound effect for private cars in China. *Energy Policy*, 100, 149-161.

Un enseignement biblique avec les arts plastiques en milieu catholique

Philippe Savoie

Mots-clés : Catéchèse ; Bible ; arts plastiques ; intégration ; bénévoles

Keywords: Catechesis ; Bible ; artwork ; integration ; volunteers

Résumé

Cette recherche en théologie pratique examine l'impact d'un enseignement biblique offert depuis 1998 à des jeunes de 5 à 14 ans qui réalisent une bible personnelle par les arts plastiques. Des bénévoles ont initié cette activité dans une église catholique de Québec en réponse à la déconfessionnalisation scolaire et par souci d'offrir une culture biblique aux jeunes. La méthode de recherche inclut une description détaillée de cette « pratique religieuse » avec collecte de données, une corrélation critique avec la Bible et la Tradition, et un réinvestissement de la pratique. Durant la période 2005-2022, la pratique appelée « Bible illustrée » (BI) a rejoint 144 jeunes, majoritairement québécois mais aussi issus de l'immigration africaine et latino-américaine. En 2022, 26 personnes ont rempli un questionnaire notamment sur leur motivation à participer, la créativité artistique, et le témoignage chrétien contemporain. Une corrélation critique a montré que la BI est une activité qui permet de réfléchir aux relations avec les autres, Dieu et l'existence, une réflexion souvent taboue. La prise en charge entièrement bénévole a contribué à la durée d'une communauté joyeuse, réflexive et créative. La BI pourrait s'intégrer dans d'autres lieux (paroisses, camps d'été...) et bénéficierait d'un futur guide pour sa diffusion.

Abstract

This research in practical theology examines the impact of biblical teaching offered since 1998 to youth aged 5 to 14 using artwork to create a personal Bible. Volunteers initiated this activity in a Catholic church in Quebec City in response to the deconfessionalization of schools, hoping to offer a biblical culture to young people. The research method includes a detailed description of this “religious practice” with data collection, a critical correlation with the Bible and Church Tradition, and a reinvestment of the practice. During the period 2005-2022, the practice called “Bible illustrée” (Illustrated Bible) reached 144 youth, mostly from Quebec but also from African and Latin American immigrant communities. In 2022, 26 people completed a questionnaire on their motivation to participate, artistic creativity, and contemporary Christian witness. A critical correlation showed that Illustrated Bible is an activity that allows participants to reflect on relationships with others, God and existence, a reflection often taboo in a secular society. The all-volunteer support has contributed to the sustainability of a joyful, reflective, and creative community. The concept of Illustrated Bible could be integrated into other places (parishes, camps, etc.) and would benefit from a future guidebook for its dissemination.

Pour citer cet article

Savoie, P. (2024). Un enseignement biblique avec les arts plastiques en milieu catholique. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 160-175. <https://doi.org/10.62920/dt2vfy23>

© L'auteur, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Qu'est-ce qui peut motiver des parents à enseigner la Bible bénévolement dans une société largement déchristianisée comme le Québec¹ ? Comment intéresser des jeunes et leurs parents à la Bible durant la fin

¹ Je remercie mon directeur de recherche, le professeur Alain Faucher, pour ses nombreux conseils durant la rédaction du mémoire. Je remercie aussi les réviseurs anonymes pour leurs précieuses suggestions afin d'améliorer cet article. Je suis reconnaissant envers les

de semaine, c'est-à-dire la période privilégiée pour les loisirs ? Un enseignement de la Bible peut-il avoir un impact quelconque sur la vie spirituelle des participants ? La présente recherche en théologie pratique avait pour but d'analyser une telle pratique qui existe depuis 1998 en milieu catholique à Québec, de comprendre sa place dans la tradition de l'Église et d'explorer sa pertinence aujourd'hui. L'introduction retrace le contexte d'émergence de cette pratique.

Au tournant du XXI^e siècle, le Québec préparait la déconfessionnalisation des écoles, avec un changement à la Constitution canadienne (1997), une loi provinciale sur le statut non-confessionnel des écoles (2000) et la mise en place du cours « Éthique et culture religieuse » (2008) en remplacement de l'enseignement religieux confessionnel dans l'école publique (ministère de l'Éducation du Québec, 2008, p. ii). À la même époque, un groupe de parents catholiques a mis sur pied un enseignement biblique avec les arts plastiques appelé la « Bible illustrée » (BI) afin d'offrir des rencontres religieuses attrayantes pour les jeunes en dehors de l'école.

Du côté des chrétiens protestants, il existe une longue tradition d'enseignement biblique auprès des jeunes avec les *Sunday Schools* (Leal, 2018). De nombreuses familles américaines ont l'habitude de consacrer leur dimanche matin à l'église où existent des outils pédagogiques pour l'enseignement de la Bible (Wilhoit et Ryken, 2012). Cependant, les catholiques québécois ont longtemps été habitués à ce que les enfants reçoivent un enseignement religieux à l'école, notamment avec le catéchisme. Au cours des dernières décennies, ils ont largement délaissé la fréquentation régulière de l'Église (Vieira, 2021). Il n'est donc pas facile de convaincre les jeunes parents et leurs familles de tradition catholique de revenir aujourd'hui à une activité biblique en dehors du temps scolaire.

Certains pédagogues juifs nord-américains ont utilisé la création artistique pour accroître l'intérêt pour l'étude du Tanakh, la Bible hébraïque. Reingold (2015) a proposé à des élèves de 10^e année (16 ans) cinq heures de temps scolaire pour créer une illustration qui apporte un commentaire au texte biblique. Backenroth (2004) lisait un texte biblique, proposait une brève exégèse, puis invitait des jeunes de 6^e année (12 ans) à illustrer une partie du récit en petite équipe. Les jeunes avaient ainsi du temps de classe combinant création artistique et apprentissage biblique. Cependant, au Québec, depuis la déconfessionnalisation des écoles, une telle activité devrait se dérouler durant le temps non-scolaire, en compétition avec de multiples activités de loisir.

Les méthodes de la théologie pratique ont été utilisées pour mieux comprendre l'impact de la « Bible illustrée » auprès des participants, en Église et dans la société. La recherche présentée dans cet article se déroule en trois étapes : une description de la pratique en incluant une collecte et une analyse de données, une corrélation des résultats avec des écrits bibliques et/ou la Tradition, et enfin une réflexion sur le réinvestissement de la pratique.

1 Description de la pratique, enquête, réponses et commentaire

Cette première partie est divisée en quatre sous-sections : une description de la pratique à travers le temps, une enquête auprès des participants, leurs réponses et un commentaire personnel des réponses.

professeurs de la Faculté de théologie et de sciences religieuses qui m'ont enseigné les fondements de la théologie pratique. Enfin, je remercie mon épouse et ses amies qui ont initié cette pratique ainsi que tous les participants qui ont contribué à cette recherche. Ce travail personnel n'a bénéficié d'aucune subvention externe.

1.1 Description de la « Bible illustrée » (BI)

La BI s'est développée dans la paroisse catholique Sainte-Ursule (aujourd'hui Notre-Dame-de-Foy) à Québec à partir de 1998 et se poursuit encore en 2023-2024. À l'origine, quelques parents ont voulu assurer une éducation biblique à leurs enfants pour compenser le retrait de l'enseignement religieux au niveau scolaire annoncé par la déconfectionnalisation.

L'activité visait d'abord l'enseignement d'histoires bibliques aux jeunes. Elle combinait la narration d'un récit et sa représentation par diverses techniques d'art plastique (aquarelle, pastel, tissus, vitrail de papier, origami, scrapbooking, etc.). Elle était organisée par plusieurs mères qui ont développé jusqu'à 90 histoires différentes de la Bible. Le groupe s'est élargi en invitant des jeunes au-delà du cercle familial des mères bénévoles grâce à l'utilisation d'un local d'église à partir de 2000 à la suite de discussions avec deux curés successifs en 1999-2001.

À partir de 2005, l'activité s'est formalisée en un programme de dix récits par année, cinq à l'automne et cinq à l'hiver. Les rencontres au sous-sol de l'église ont lieu le samedi en fin d'après-midi (16 h à 17 h 30) toutes les deux semaines. Chaque rencontre inclut une collation à l'arrivée, une brève prière, la narration du récit biblique pendant environ 10 minutes, une discussion appelée « actualisation » de 10 minutes sur la compréhension du récit et une période de 45 à 60 minutes pour la réalisation d'une œuvre artistique en lien avec le récit. Les jeunes reçoivent des instructions à partir d'un modèle suggéré et du matériel pour réaliser leur création. À la fin de chaque année, les dix illustrations sont rassemblées avec des textes d'une page, écrits par les bénévoles et résumant chaque récit afin de former une petite « bible » reliée et décorée par les jeunes.

Depuis 2009, le nombre de récits a été fixé à 30 du Nouveau Testament et 30 de l'Ancien Testament, soit un cycle complet de six ans. L'[annexe 1](#) donne la liste des 60 récits retenus.

Durant les premières années, l'histoire était racontée seulement verbalement. À partir de 2015, la narration a été accompagnée d'une présentation PowerPoint avec des images adaptées au récit, provenant principalement du site *Free Bible Images* (www.freebibleimages.org) et assemblées par les bénévoles. Depuis 2020-2021, les PowerPoint ont été convertis par les bénévoles en vidéos narrées de 7 à 10 minutes ; celles-ci sont écoutées et discutées par tous les participants à la BI. Les vidéos sont aussi placées sur une chaîne privée YouTube pour les familles qui voudraient les réécouter.

De 2005 à 2022, 144 jeunes de 82 familles ont participé à la BI. Ils étaient âgés de 5 à 14 ans, dont 67 % des filles. La durée moyenne de participation a été de 3 années chez les filles, 2 années chez les garçons. Quatorze jeunes ont complété le cycle de six ans. Chaque année, entre 13 et 26 jeunes étaient accompagnés de 5 à 8 bénévoles et de plusieurs parents. Jeunes et adultes formaient un seul groupe. À quelques occasions, la discussion a eu lieu en petits groupes de 3 à 5 jeunes avec un adulte, ce qui favorisait l'intervention des plus jeunes. Lors de la réalisation artistique, les jeunes de moins de 10 ans avaient généralement le soutien d'un adulte.

Outre les rencontres pour écouter et illustrer dix récits bibliques chaque année, le groupe a deux autres rencontres pour la reliure des bibles et la reprise de certains bricolages. En fin d'année, les jeunes présentent leur bible à la communauté lors d'une messe dominicale et participent avec leur famille à une fête communautaire. Plusieurs participent aussi à une chorale du temps de Noël et à l'organisation d'autres fêtes paroissiales.

La BI est un parcours d'initiation biblique complémentaire à la préparation aux sacrements qui est toujours demeurée la prérogative des agents de pastorale. Plusieurs parents entrent en contact avec l'Église d'abord pour les sacrements des enfants (baptême, première communion, confirmation). Les parents et les jeunes qui viennent à la BI cherchent autre chose qu'une préparation sacramentelle : soit une connaissance élargie de la Bible, soit une initiation à diverses techniques artistiques dans un local paroissial.

Entre 2005 et 2018, deux agents de pastorale successifs ont accompagné le groupe régulièrement. Ils ont encouragé les jeunes qui venaient d'abord à la préparation aux sacrements à venir aussi à la BI. Ils ont proposé diverses sources de lecture pour l'actualisation et quelques aménagements dans le choix des histoires bibliques. Depuis l'abolition du poste d'agent de pastorale local à l'église Sainte-Ursule en 2018 (lors de la fusion de huit anciennes paroisses en une seule, Notre-Dame-de-Foy), les bénévoles ont poursuivi l'activité de façon autonome. Les principales tâches des bénévoles incluent la communication avec les participants et la préparation de chaque rencontre : la collation, la narration du récit, l'animation de l'actualisation, le modèle d'illustration et le matériel à l'intention des jeunes. Personnellement, je me suis occupé de la narration depuis 2005 et de l'actualisation depuis 2018.

La BI a longtemps été offerte gratuitement aux participants avec un petit budget de la paroisse pour couvrir les frais de matériel de bricolage. À partir de 2015, les mères bénévoles ont préféré ne pas être remboursées afin de conserver le nouveau matériel d'artiste, notamment les poinçons, les marqueurs, les bâtonnets de colle, les ciseaux, etc. Les bénévoles fournissent ainsi tout le matériel nécessaire à l'activité. Depuis 2015, un montant de 20 \$ est suggéré par famille pour l'inscription à la BI. Le montant perçu est remis intégralement à la paroisse pour l'accès aux locaux. Les frais matériels (collation, cahiers, textes photocopiés et fournitures d'artiste) représentent environ 30 à 40 \$ par jeune par année et sont assumés entièrement par les bénévoles depuis 2015.

1.2 Question de recherche, questionnaire et recrutement de participants

Qu'est-ce qui motive des bénévoles à poursuivre une activité en Église qui reçoit peu de soutien, particulièrement au cours des dernières années ? Quels sont les fruits spirituels de cette activité ? La BI est-elle principalement perçue comme une initiation à diverses techniques artistiques, une rencontre sociale entre amis ou une rencontre avec le Christ en approfondissant la Parole de Dieu ? A-t-elle une pertinence sociale au niveau de la rencontre entre diverses communautés culturelles et de l'intégration d'immigrants récents ? Expose-t-elle les jeunes à des enjeux éthiques peu discutés par ailleurs ? Toutes ces questions ont été fusionnées dans la question de recherche suivante : « quelle contribution une activité artistique basée sur des récits bibliques peut-elle apporter à la formation chrétienne selon d'anciens jeunes participants (aujourd'hui âgés de 18 à 25 ans), des parents et des bénévoles responsables de l'activité ? »

Pour essayer de répondre à cette question, il fallait d'abord choisir une méthode d'enquête qualitative. Creswell (1997) compare cinq grandes familles de méthodes d'enquête. La méthode de la théorisation ancrée (*grounded theory*) a été retenue parce qu'elle permet de confirmer les points de vue souvent mentionnés, tout en considérant les points de vue plus rarement exprimés. Creswell (1997, p. 54) suggère de faire 20 à 30 entrevues pour en arriver à une saturation d'information. En interviewant d'anciens participants (devenus adultes), des parents et des bénévoles, il devient possible d'avoir un éclairage diversifié concernant le souvenir

de la Bible illustrée, les interactions avec d'autres activités de formation chrétienne et le cheminement de chacun vis-à-vis de la foi.

Deux questionnaires ont été préparés, l'un à l'intention des anciens jeunes participants et de leurs parents, l'autre à l'intention des bénévoles. Ces questionnaires ont été approuvés par les Comités d'éthique en recherche de l'Université Laval en décembre 2021. Il y avait un total de 21 questions distinctes : neuf communes, six spécifiques aux parents et jeunes, et six autres spécifiques aux bénévoles. On peut consulter la formulation complète des questions dans Savoie (2024, p. 116 à 119).

Pour la période analysée (2005-2022), on dénombrait 82 familles et 144 jeunes participants. Toutefois, 28 familles ont participé moins d'une année complète. De plus, on ne disposait ni de courriel ni de téléphone valide pour six autres familles. Conséquemment, ces 34 familles n'ont pas été contactées. La sollicitation pour participer à cette recherche a été faite en janvier 2022 auprès de 48 familles (incluant plusieurs parents bénévoles) et de 4 bénévoles qui ont œuvré à la BI sans la participation de leurs enfants. Seuls les adultes (18 ans et plus) étaient invités à remplir un questionnaire, soit par écrit, soit par entrevue.

1.3 Réponses des participants

À la fin de février 2022, 26 personnes avaient répondu aux questions (19 par écrit, 7 par entrevue). Elles provenaient de 22 familles différentes : deux d'origine latino-américaine, trois d'origine africaine, et 17 d'origine québécoise. Les répondants incluaient 4 jeunes femmes adultes (aucun ancien garçon n'a répondu), 20 parents (18 mères, 2 pères) et 2 femmes bénévoles sans enfants participants. Une jeune adulte et cinq mères ont aussi agi comme bénévoles ; ces personnes ont donc également répondu aux questions spécifiques aux bénévoles.

Dans un premier temps, les réponses à chacune des 21 questions ont été segmentées en « unités de signification » afin de souligner chaque idée nouvelle selon une procédure décrite par Creswell (1997, p. 57). Ensuite, une codification a été établie pour faire ressortir les idées principales et les idées secondaires. Enfin, les réponses étaient regroupées selon les cinq thèmes suivants : motivation à participer à la BI, déroulement de l'activité, interactions entre la Bible et la création artistique, liens avec les autres formations chrétiennes et le témoignage chrétien contemporain. Les sous-sections suivantes présentent les réponses par thème.

1.3.1 Motivation à participer

La grande majorité des répondants (80 %) a commencé à venir à la Bible illustrée après une rencontre personnelle avec un participant, un bénévole ou un agent de pastorale. Les autres répondants ont pris connaissance de la BI par le feuillet paroissial, une annonce au prône ou un dépliant distribué à l'école quand cela était encore courant avant 2008.

Pour les jeunes, l'activité artistique est unanimement la principale motivation à venir. Après quelques années, le côté social devient une source de motivation à poursuivre ; il a permis, dans certains cas, de développer des liens à long terme.

Quelques immigrants récemment arrivés au Québec ont considéré la BI comme une activité d'intégration hors de l'école ou du travail. Pour les familles croyantes, la BI est l'occasion d'enrichir sa foi. Pour quelques familles peu pratiquantes, la BI est perçue positivement comme une ouverture à la culture biblique. Pour les bénévoles,

l'implication à la BI permet de garder un lien avec de jeunes familles, d'avoir le sentiment d'aider la communauté et d'approfondir le message biblique.

1.3.2 Déroulement de l'activité

Les répondants sont généralement favorables au déroulement de l'activité : des rencontres les samedis, de 16 h à 17 h 30, une fois aux deux semaines, à l'automne et à l'hiver. Certains parents ont exprimé le souhait de réduire le nombre de récits de l'Ancien Testament (AT) et d'augmenter le nombre de récits du Nouveau Testament (NT). Ils indiquent que le lien entre l'AT et le Christ n'est pas toujours évident. Les bénévoles ont insisté pour conserver cette vue d'ensemble de la Bible (30 récits de l'AT, 30 récits du NT) durant un parcours de six ans.

L'utilisation de vidéos pour la narration est considérée très positive, en retenant plus l'attention des jeunes qu'une simple narration verbale. La présence d'intervenants autres que les bénévoles (comme des prêtres, des religieux ou des agents de pastorale) est parfois suggérée pour offrir un point de vue différent. Or les parents observent que les jeunes peuvent devenir impatients lorsque la période de création artistique est retardée ou écourtée à cause de trop longues discussions. Les parents qui ont accompagné leurs jeunes considèrent leur présence favorable à un dialogue familial sur la foi.

1.3.3 Interactions entre les arts et les récits bibliques

Quand les participants à la recherche étaient interrogés sur les formes artistiques autres que les arts plastiques, comme la danse, le théâtre, le mime, le chant, etc., la plupart estimaient que ce ne serait pas approprié de diluer la BI dans une multiplicité d'expressions créatives. Les arts plastiques offrent l'avantage de laisser un artéfact conservable dans un cahier regroupant les réalisations d'une année.

Parmi les techniques utilisées au fil des ans, l'aquarelle et l'origami se démarquent à cause de la facilité avec laquelle les jeunes peuvent les maîtriser et les réutiliser à la maison. Certains parents ont souhaité plus de créativité, mais la plupart accueillent favorablement un modèle prédéfini qui facilite la réalisation d'un bricolage durant le temps disponible.

1.3.4 Liens avec d'autres formations chrétiennes

Plusieurs répondants perçoivent que la BI est peu intégrée dans la pastorale paroissiale, en particulier depuis la fusion de huit anciennes paroisses après 2018. Quelques parents ont mentionné à regret que la BI n'était pas contributive à la préparation aux sacrements alors qu'il existait une collaboration plus étroite avec une agente de pastorale avant 2015. Un meilleur dialogue en paroisse est souhaité pour accommoder les parents qui doivent jongler avec plusieurs autres activités pour les jeunes.

Une bénévole a mentionné l'action « salvatrice » de la BI en l'encourageant à revenir à la foi. Quelques personnes ont noté une ambiance décontractée, sans jugement, sans comparaison de la vie spirituelle de chacun. La plupart des participants ont apprécié rencontrer d'autres gens bienveillants, écouter un récit biblique et avoir l'occasion de faire une œuvre artistique.

Certains parents ont souligné que la BI offre aux jeunes une connaissance élargie de récits bibliques qui sont peu enseignés en milieux catholiques au Québec. Quelques familles ont indiqué déjà faire une lecture de la

Bible à la maison ; certaines avaient été influencées par la tradition protestante qui enseigne les Écritures dès un jeune âge.

1.3.5 Bible et témoignage chrétien aujourd'hui

Les jeunes participantes à la recherche (inscrites à la BI entre 2005 et 2015) n'ont pas manifesté de pratique religieuse importante en 2022. Cependant, la BI a généré un sentiment d'entraide et une capacité à réfléchir à divers enjeux moraux contemporains. Les participantes ont considéré que l'Église peut se limiter à un rôle relativement discret, orienté surtout vers les jeunes et les personnes âgées. Entre ces deux moments de la vie, les jeunes adultes sont plutôt préoccupées par les « obligations humaines » (études, travail, vie sentimentale et familiale, gagner sa vie, etc.).

Pour plusieurs parents, le principal témoignage chrétien offert à la BI est celui des bénévoles qui, année après année, préparent l'activité avec générosité, bienveillance et accueil pour les familles qui y participent. Les échanges entre les jeunes, les parents et les bénévoles incitent à prier, développer une relation plus intime avec le Christ et former une petite communauté chrétienne. Certains soulignent la possibilité de connaître les noms de chacun et de développer une sincère fraternité. On mentionne que les récits bibliques racontés sont une semence qui peut germer plus tard chez les jeunes et chez les parents qui prennent le temps d'en discuter en famille.

Durant l'enquête, chacun était invité à envoyer des images des réalisations artistiques des jeunes. La majorité des familles (plus de 90 %) avaient conservé les cahiers de bible personnelle, parfois depuis plus de vingt ans. Sept familles ont transmis des images. L'[annexe 2](#) en montre un échantillon.

En résumé, les réponses des participants à la recherche permettent d'élaborer une synthèse ou une théorisation de la BI. Les répondants ont indiqué que la motivation à venir à la BI était influencée par une invitation personnelle, un accueil bienveillant, l'intérêt pour la création artistique et la curiosité à connaître la Bible. Le déroulement de l'activité est bien accepté ; on souhaite toutefois plus de liens entre certains récits de l'AT et la foi en Jésus Christ. Les arts plastiques sont appréciés à cause d'un objet conservable, source de fierté pour les jeunes et moyen d'approfondir la compréhension du récit. Les interactions avec d'autres formations chrétiennes sont devenues ténues depuis la fusion de plusieurs paroisses. L'enseignement des Écritures mériterait plus d'attention. Force est de constater qu'à long terme la participation à la BI contribue peu à la pratique religieuse, à la lecture biblique ou à une rencontre personnelle soutenue avec le Christ.

1.4 Commentaire personnel sur les réponses

Les réponses des participants ont montré une impression généralement favorable de la BI, mais peu d'impact sur la vie chrétienne à long terme. En ce qui concerne la motivation à participer, plusieurs parents étaient sensibles à une invitation personnelle. Plusieurs souhaitent d'ailleurs encourager une réflexion spirituelle chez leurs enfants. Or, une activité ludique et un contact personnel sont des incitatifs importants pour venir à une activité de catéchèse non contributive à l'initiation sacramentelle. Pour les jeunes, le plaisir de la création artistique est primordial à une participation assidue.

Le déroulement de la BI, à raison d'une dizaine de rencontres aux deux semaines par année, s'avère compatible avec un encadrement principalement bénévole. Ce rythme est réaliste afin d'éviter l'essoufflement des bénévoles. De plus, les parents aiment une fréquence allégée qui laisse place à d'autres activités durant

les fins de semaine. La plupart des répondants sont favorables à donner aux jeunes une vue d'ensemble de toute la Bible même si le programme s'étale sur six ans. Toutefois, certains expriment le besoin de clarifier comment tous les récits de l'AT sont, d'une manière ou d'une autre, annonciateurs de la venue de Jésus Christ.

Les bricolages assemblés avec un texte résumant chaque récit forment un cahier fort apprécié par les familles. Les bénévoles espéraient que cet artéfact serait aussi un moyen d'approfondir la Bible. Toutefois, peu de répondants ont mentionné les avoir lus ou relus. Par ailleurs, les modèles de bricolage proposés par les bénévoles peuvent limiter la créativité des jeunes. Or, les parents préfèrent que les œuvres soient complétées durant le temps alloué à l'activité.

La collaboration entre la BI et une agente de pastorale avant 2015 permettait d'alléger certains apprentissages pour l'initiation aux sacrements. Par la suite, et surtout après 2018 lors de la fusion de plusieurs paroisses, la BI a fonctionné de façon isolée par rapport aux autres formations chrétiennes. Un meilleur dialogue est souhaité en Église afin de faciliter la participation de jeunes familles occupées avec plusieurs engagements. L'enseignement des Écritures mériterait par ailleurs plus d'attention en milieu catholique.

Les anciennes participantes manifestent une persévérance inégale dans la pratique religieuse mais elles expriment généralement une foi en Jésus Christ. Les bénévoles eux-mêmes offrent un témoignage par leur bienveillance et leur générosité. Peu de gens ont indiqué poursuivre la lecture et l'étude de la Bible après la participation à la BI. Ainsi, selon les réponses des participants à la recherche, la BI semble apporter une faible contribution à l'assiduité de la pratique religieuse par la suite. Toutefois les réponses indiquent plusieurs bénéfices de l'activité : fraternité, échanges interculturels et intergénérationnels, réflexion sur le transcendant, apprentissages artistiques. Elles pointent aussi vers le besoin de proposer d'autres activités pour le développement d'une véritable vie chrétienne chez les jeunes et les familles. La section suivante propose une corrélation critique de ces réponses afin d'ouvrir un regard théologique sur la BI.

2 Corrélation critique de la Bible illustrée

La deuxième étape de la recherche en théologie pratique consiste à corréler les réponses de l'enquête avec la Bible et la Tradition de l'Église. Dumas (2004) estime que la corrélation critique peut offrir des perspectives chrétiennes « surprenantes » au-delà des réponses humaines aux problèmes de l'existence. Les trois sections suivantes examinent d'abord les principaux enjeux découlant de l'enquête, ensuite divers textes bibliques ou magistériels qui abordent des thèmes semblables, et enfin une corrélation critique entre certains enjeux et une analyse de deux textes religieux.

2.1 Principaux enjeux découlant de la recherche

Les principaux enjeux découlant des réponses incluent l'importance d'une invitation personnelle, l'expression plus claire des liens entre les récits de l'AT et la foi en Jésus Christ, une meilleure compréhension des récits, une plus grande interaction entre l'enseignement biblique et les autres formations chrétiennes, et le développement de la vie chrétienne à long terme.

Les adultes qui ont initié la BI ont eu une bonne intuition au départ pour la vie spirituelle des jeunes : l'importance de l'initiation à la Bible, la présence bienveillante de bénévoles et de parents pour un accueil fraternel, et la création artistique comme source de motivation à venir régulièrement. Or, d'autres formations

sont nécessaires pour consolider la vie chrétienne. De plus, un dialogue élargi est souhaitable en Église pour une catéchèse plus complète et adaptée aux exigences et contraintes des jeunes et des parents d'aujourd'hui.

2.2 Textes bibliques ou magistériels apparentés aux enjeux

L'initiation à la Bible fait penser au récit des Actes des Apôtres lorsque le diacre Philippe rencontre un Éthiopien lisant un passage d'Isaïe ; il l'aide à comprendre la révélation de Jésus Christ (Ac. 8,26-40)². La présence bienveillante des parents pour l'éducation spirituelle des enfants fait écho à un verset d'Éphésiens (Ép. 6,4) sur l'encouragement à ne pas « exaspérer » les jeunes à cet égard. Les objectifs de la catéchèse sont le mûrissement de la foi initiale et l'éducation du vrai disciple du Christ (Jean-Paul II, 1979, paragr. 19). Ainsi, un texte comme celui de Philippiens (Ph. 3,10-12) pourrait aider à saisir la mesure de la conversion des participants à la BI. Toutefois, on observe que la BI est encore, pour plusieurs, une première annonce et que la conversion n'a pas encore eu lieu. Un autre texte biblique pertinent est le souci de Job pour la conduite morale de ses enfants (Jb. 1,4-5).

En ce qui concerne la création artistique, elle n'est guère évoquée dans la Bible, mais le pape Jean-Paul II (1999) a écrit une Lettre aux artistes qui met en évidence les nombreuses interactions entre l'art et la Bible. D'autres textes magistériels peuvent guider la réflexion théologique en lien avec la BI. Par exemple, la formation chrétienne est abondamment décrite dans le Directoire pour la catéchèse (Dicastère pour l'évangélisation, 2020). Quant au dialogue en Église, les principes sont discutés en *Lumen Gentium* (Concile Vatican II, 1964). Or, la mise en œuvre des principes de dialogue se poursuit avec le Synode des évêques 2021-2024 (Masotti, 2023). Par ailleurs, une catéchèse complète doit inclure assurément la connaissance de la Parole de Dieu, mais aussi l'apprentissage de la vie liturgique, l'interpellation morale, l'initiation à la vie communautaire et l'initiation à la mission selon l'Assemblée des Évêques du Québec (2004).

Sur la base des réponses des participants, une analyse d'Ép. 6,4 pourrait guider les parents pour l'éducation spirituelle des enfants. De plus, un examen de la Lettre aux artistes (LAA) permettrait d'éclairer le rôle de la création artistique pour comprendre le mystère de Dieu. La section suivante propose une corrélation critique entre certains enjeux de la BI et ces deux textes.

2.3 Corrélation critique entre la BI et deux textes religieux

Les principaux enjeux de la BI identifiés en 2.1 seront mis en dialogue d'abord avec le verset Ép. 6,4 et ensuite avec la LAA.

2.3.1 Corrélation de la BI avec Éphésiens 6,4

Voici le verset mis en contexte dans la péricope Ép. 6,1-4 :

¹Enfants, obéissez à vos parents, dans le Seigneur : cela est juste. ²Honore ton père et ta mère, tel est le premier commandement auquel soit attachée une promesse : ³pour que tu t'en trouves bien et jouisses d'une longue vie sur la terre. ⁴Et vous, parents, n'exaspérez pas vos enfants, mais usez, en les éduquant, de corrections et de semonces qui s'inspirent du Seigneur.

² Les citations et les abréviations de livres bibliques sont tirées de *La Bible de Jérusalem* (1999).

Cette péricope recommande explicitement aux enfants de maintenir une bonne relation avec leurs parents (obéissance et respect) et aux parents de bien éduquer leurs enfants sans les « exaspérer ». Quelques passages de l'AT suggèrent une grande sévérité dans l'exercice de l'autorité parentale (Ex. 21,15 ; Dt. 21,20-21 ; Za. 13,2-3). Toutefois, d'autres passages souhaitent la réconciliation (Mt. 3,24) et la réhabilitation (Pr. 19,18) lors de relations difficiles. Le NT insiste sur le pardon, le rapprochement et l'amour mutuel (Lc. 18,16 ; Jn. 13,24).

Dans le contexte d'aujourd'hui, le pape François rappelle l'importance de liens affectifs forts entre les parents et les jeunes afin de transmettre les valeurs chrétiennes (Ginabat, 2022). En reconnaissant une autorité divine au-dessus de tous, parents et enfants sont considérés comme étant égaux devant Dieu. Ils se doivent un respect mutuel, la correction fraternelle, l'entraide et une éducation « qui s'inspire du Seigneur », c'est-à-dire avec un amour inconditionnel.

Aujourd'hui, la discussion en famille et en société est souvent limitée aux enjeux de santé physique, de formation intellectuelle, de bien-être matériel, de succès professionnel et de divertissement. Tous ces aspects sont importants. Cependant, il existe peu d'espace de discussion sur la vie, la mort, les enjeux moraux et la place du transcendant dans l'existence (Lalonde, 2023). Une activité comme la BI propose une rencontre en petite communauté où il est possible de réfléchir notamment aux relations avec les autres, Dieu et l'existence en général. Une telle réflexion doit aussi être soutenue par d'autres expériences spirituelles et de charité en famille et en communauté.

2.3.2 Corrélation de la BI avec la Lettre aux artistes

La LAA propose un dialogue entre les artistes et l'Église. Ce texte magistériel est un complément important puisque la Bible dit peu de choses sur les arts. Le pape encourage à poursuivre le lien qui unit l'Église et les artistes depuis vingt siècles. D'une part, l'Église a besoin des artistes pour donner une forme visible au mystère de Dieu. D'autre part, les artistes sont invités à accueillir le souffle de l'Esprit qui inspire et suscite la beauté et l'émerveillement.

D'un point de vue théologique, la LAA identifie une distinction fondamentale entre le Créateur, qui a créé de rien, et l'artiste humain, qui façonne les matériaux à sa disposition. Même les plus beaux chefs-d'œuvre ne sont qu'une transformation de la matière première fournie par Dieu grâce aux talents reçus de l'Esprit Saint et développés avec patience et assiduité au cœur d'une relation dynamique entre l'artiste et le message à révéler. L'artiste porte ainsi la capacité d'éclairer l'humanité sur son chemin terrestre et son destin d'éternité. L'artiste croyant qui s'applique à dire la vérité reçue au cœur d'une révélation, qui recherche le beau et qui tend à susciter la compassion reflète une parcelle du Dieu Créateur.

Le contexte et les personnes visées par la BI et la LAA sont distincts. La BI est basée sur des récits bibliques et les illustrations faites par des jeunes en apprentissage. La LAA encourage des artistes professionnels et matures à tenir compte de Dieu dans leur travail.

Or, le partage généreux des bénévoles à la BI peut avoir un impact positif à long terme sur les jeunes participants et leur volonté de faire fructifier leurs talents pour le bien commun. Par ailleurs, chaque rencontre de la BI est l'occasion de prier ensemble, d'écouter la Parole de Dieu et d'en discuter avant de passer à la réalisation artistique. La création est alors associée à un contexte de prière, d'échange et de fraternité. Un tel regroupement d'artistes, de tout âge et en toute liberté, peut être rafraîchissant et inspirant. L'art bien maîtrisé

peut ainsi devenir un témoignage chrétien de la « beauté » dans son sens le plus large, c'est-à-dire l'expression de l'amour, de la bonté et de la compassion humaine.

En résumé, la corrélation critique entre la BI et le texte biblique Ép. 6,1-4 a montré comment l'amour mutuel enfant-parent, souhaité par Dieu, peut être renforcé par une réflexion morale continue et un engagement catéchétique familial et communautaire. La corrélation critique entre la BI et la LAA permet de découvrir la beauté, c'est-à-dire la bonté de Dieu, à travers sa Parole et la créativité humaine. Or, une activité artistique basée sur les récits bibliques ne saurait nourrir à elle seule la vie chrétienne mais elle peut grandement y contribuer. D'autres apprentissages comme la vie liturgique, l'interpellation morale, l'initiation à la vie communautaire et l'initiation à la mission sont complémentaires pour développer une relation plus profonde avec le Christ. La section suivante examine quelques perspectives pour la BI.

3 Réinvestissement de la Bible illustrée

Cette troisième partie de la recherche propose un réinvestissement de la pratique à deux niveaux : dans l'église d'origine et d'autres paroisses, puis plus largement ailleurs dans la société.

3.1 Réinvestissement de la BI en milieu paroissial

La poursuite de la BI, telle qu'elle a été menée jusqu'ici à l'église Sainte-Ursule, repose largement sur la motivation et la générosité des bénévoles. La suite dépendra en partie de la possibilité de trouver d'autres bénévoles. Une transition ne semble pas évidente auprès des parents participants actuels car ceux-ci ont de jeunes enfants et peu de disponibilité pour ajouter un bénévolat dans leur quotidien déjà fort occupé. Une relève possible pourrait être auprès de grands-parents ou de parents d'anciens participants qui ont maintenant plus de disponibilité. Une autre possibilité est la prise en charge au niveau institutionnel par le personnel de la paroisse qui aura besoin néanmoins de s'entourer de bénévoles. Cette dernière option représente un coût important pour la paroisse et une diminution du rôle des bénévoles dans les orientations de l'activité.

La suite de l'activité dépend aussi de l'accès facile à un matériel pédagogique. La disponibilité d'une trousse de bricolages pour soixante récits pourrait faciliter cette transition. Un autre aspect est la disponibilité de vidéos et de documents d'actualisation qui existent déjà chez les bénévoles actuels. Une mise à jour reste à faire pour colliger ce matériel, l'améliorer et le rendre accessible. Un autre aspect déjà mentionné est l'éclaircissement des récits de l'AT dans l'annonce de la venue de Jésus Christ. Un futur guide pourrait ainsi faciliter le transfert de la pédagogie de la BI à l'intention des parents, grands-parents ou agents de pastorale.

Est-il envisageable de mettre sur pied d'autres groupes de BI dans d'autres paroisses ou d'autres églises ? D'un strict point de vue institutionnel, il est peu attrayant de mettre des ressources dans une activité où seulement 10 jeunes sur 1000 seraient intéressés. C'est le taux de participation traditionnel dans un quartier d'environ 9400 résidents (recensement de 2016), dont 900 jeunes âgés de 5 à 14 ans, et sachant que la moitié des participants à la BI viennent de l'extérieur du quartier.

Pour les croyants, il n'est pas important d'être nombreux pour ressentir la présence de Dieu : « [que] deux ou trois, en effet, soient réunis en mon nom, je suis là au milieu d'eux » (Mt. 18,20). D'un point de vue pratique,

l'activité requiert un soutien matériel qui sera plus facilement apporté par des bénévoles. De plus, la présence de quelques familles et de plusieurs jeunes intéressés peut créer un noyau attirant pour d'autres participants.

Une solide équipe d'au moins quatre ou cinq bénévoles, engagés idéalement sur un horizon multi-annuel, est également nécessaire. Certains bénévoles devraient avoir quelques compétences pour la création artistique. D'autres devraient avoir un intérêt pour la lecture biblique et l'animation des jeunes. Le soutien d'un prêtre ou d'un agent de pastorale peut être bénéfique mais, comme on l'a mentionné, il faut éviter un enseignement trop élaboré qui empiéterait sur la période de création artistique.

Les arrangements budgétaires sont à discuter localement. Il est réaliste d'estimer que le coût du matériel artistique et d'une collation régulière peut s'élever à 3 ou 4 \$ par jeune par activité, sans compter les frais du local et en supposant un encadrement entièrement bénévole.

3.2 La BI ailleurs que dans un cadre paroissial

Parmi les diverses manières de diffuser les récits bibliques avec la création artistique, on pense d'abord à l'initiation avec un seul récit à la fois. Il est possible d'offrir des ateliers ponctuels afin de rejoindre un public élargi. De tels ateliers, gratuits ou à peu de frais, pourraient être offerts dans des églises, mais aussi dans des endroits non-religieux comme des centres commerciaux, des bibliothèques, des musées, des parcs ou des terrains de camping, à la condition de recevoir un accueil favorable de la part des responsables de ces lieux. Après une brève initiation, certains participants pourraient être intéressés par un parcours plus long, semblable à la BI.

Par ailleurs, des camps d'été chrétiens existent depuis plusieurs décennies. Par exemple, le camp religieux *Young Life* est une organisation évangélique qui accueille au-dessus de 200 000 jeunes chaque été dans 46 pays, selon Schnitker et al. (2014). Ces derniers ont mené une enquête auprès de 137 adolescents européens juste avant et un an après leur participation à un camp *Young Life*. Ils ont observé que la participation au camp d'été religieux augmentait trois fonctions importantes chez les jeunes : la fonction épistémique, c'est-à-dire une perception positive de la vie, la fonction intrapsychique, c'est-à-dire le bien-être personnel, et la « sociabilité morale », c'est-à-dire la capacité à collaborer pour créer un environnement social harmonieux. Ils concluent que la participation à un camp d'été chrétien a un impact immédiat sur la « transformation religieuse » des jeunes. Le renforcement des valeurs morales est rehaussé après le camp lorsque les jeunes continuent à s'engager dans des communautés de foi ou par des rencontres régulières d'échange spirituel.

Au Québec, il existe peu de camps d'été chrétiens. Cependant, plusieurs parents sont à la recherche de camps de jour pour occuper leurs enfants alors qu'ils continuent à travailler durant l'été (Muckle, 2023). Avec des moyens plus modestes que les municipalités, certaines paroisses pourraient néanmoins imaginer des camps de jour soutenus en partie par des bénévoles pendant la semaine de relâche ou au début et à la fin du congé estival lorsque l'offre des camps de jour d'été est faible. Un programme comme la BI peut aisément s'intégrer à un camp de jour, à raison de deux heures par jour, et s'ajouter à d'autres activités ludiques, sportives, écologiques et spirituelles. Durant une semaine, les jeunes pourraient écouter une série de cinq récits bibliques, s'exprimer avant la réalisation d'une illustration, utiliser diverses techniques artistiques et faire un retour sur l'expérience. Un programme de jour durant la semaine de relâche scolaire pourrait être

particulièrement bénéfique pour les adolescents de 12 à 17 ans souvent en quête de sens et d'expériences humaines positives.

Ainsi le réinvestissement de la pratique de la BI peut se faire de diverses manières : dans son lieu d'origine, dans d'autres églises, possiblement dans des lieux non-religieux, de façon ponctuelle, de façon régulière et en complément avec la participation familiale à d'autres activités religieuses.

Conclusion

La Bible illustrée a été initiée en 1998 par des laïcs catholiques soucieux de l'enseignement religieux de leurs enfants dans une société sécularisée. Pendant plus de 25 ans, cette pratique s'est poursuivie dans une église catholique de Québec grâce à une heureuse combinaison de créativité artistique, d'actualisation du message évangélique, d'ouverture à la communauté et de persévérance de la part des bénévoles. La recherche a bénéficié du concours de 26 anciens et actuels participants qui ont rempli un questionnaire. Plus de 80 % des répondants ont dit être venus à la BI à la suite d'une invitation personnelle.

Pour les jeunes, l'aspect créatif et artistique est le plus grand incitatif à leur participation. Il faut parfois du temps avant que les jeunes comprennent que la BI est non seulement un cours d'art mais aussi un enseignement biblique destiné à affermir la foi ou au moins à fournir un acquis culturel. D'autres formations ou expériences sont nécessaires à la maturation de la vie chrétienne.

La corrélation critique, basée sur une exégèse d'Éphésiens (Ép. 6,1-4) et de la Lettre aux artistes de Jean-Paul II, montre que la participation à la BI est une occasion inhabituelle pour un jeune de réfléchir à ses relations avec les autres, Dieu et l'existence, une réflexion souvent taboue dans la société contemporaine. En exposant les enfants dès un jeune âge à des expériences d'accueil, de respect, de créativité et de vie joyeuse en groupe, les adultes croyant en Jésus Christ contribuent à transmettre un témoignage de paix, d'harmonie et de bonne entente.

L'analyse sur le terrain a montré que la longévité de la BI repose sur la persévérance et la générosité d'un petit nombre de bénévoles. Il est peu probable que l'institution prenne en charge une telle activité à cause des ressources importantes pour sa mise en œuvre. La poursuite de la BI dans son milieu d'origine ou dans de nouvelles paroisses requiert une relève bénévole dévouée avec certaines compétences artistiques et une volonté d'enseignement biblique. Une activité comme la BI pourrait aussi s'intégrer dans des camps de jour religieux ou de façon très ponctuelle dans des milieux non-religieux là où l'accueil serait favorable. La future disponibilité de trousseaux de bricolage et d'un livre sur la pédagogie de la BI serait un atout pour faire connaître cette pratique plus largement. Une activité d'apprentissage biblique doit aussi être complétée par plusieurs autres expériences ou apprentissages continus (liturgie, enseignement moral, œuvres de charité, prière, etc.) pour stimuler et affermir la vie chrétienne.

Références bibliographiques

Assemblée des Évêques du Québec. (2004). *Jésus Christ, chemin d'humanisation : Orientations pour la formation à la vie chrétienne*. Médiaspaul.

Backenroth, O. A. (2004). Art and Rashi: A Portrait of a Bible Teacher. *Religious Education*, 99(2), 151-166.
<https://doi.org/10.1080/00344080490433747>

- Concile Vatican II. (1964). *Constitution dogmatique Lumen Gentium, sur l'Église*.
http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_fr.html
- Creswell, J. W. (1997). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions* (2^e édition). Sage Publication.
- Dicastère pour l'évangélisation. (2020). *Directoire pour la catéchèse*. Vatican.
<https://eglise.catholique.fr/approfondir-sa-foi/vivre-sa-foi-a-tous-les-ages/transmettre-la-foi/catechisme/directoire-catechese-edition-2020/>
- Dumas, M. (2004). Corrélation – Tillich et Schillebeeckx. Dans M. Viau et G. Routhier (dir.), *Précis de théologie pratique* (p. 71-83). Novalis/Lumen Vitae.
- Ginabat, H. (2022, 8 février). Relations parents-enfants : « Proximité, gratuité, complicité », Interview du pape François. *Zenit*. <https://fr.zenit.org/2022/02/08/rerelations-parents-enfants-proximite-gratuite-complicite/>
- Jean-Paul II. (1979). *Catechesi Tradendae, Exhortation apostolique sur la catéchèse en notre temps*. Vatican.
https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/fr/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_16101979_catechesi-tradendae.html
- Jean-Paul II. (1999). *Lettre du pape Jean-Paul II aux artistes*. Vatican. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/fr/letters/1999/documents/hf_jp-ii LET_23041999_artists.html
- La Bible de Jérusalem*. (École biblique de Jérusalem, dir.). (1999). Éditions du Cerf/Les Éditions Novalis.
<https://www.biblindex.org/fr/bible/bible-de-jerusalem>
- Lalonde, C. (2023, 1 juin). Parler de la mort, un tabou à la biblio du Plateau. *Le Devoir*.
<https://www.ledevoir.com/culture/792110/culture-parler-de-la-mort-un-tabou-a-la-biblio-du-plateau>
- Leal, K. E. (2018). "All Our Children May be Taught of God": Sunday Schools and the Roles of Childhood and Youth in Creating Evangelical Benevolence. *Church History*, 87(4), 1056-1090.
<https://doi.org/10.1017/S0009640718002378>
- Masotti, A. (2023, 17 janvier). Après le Synode, vers une Église joyeuse, pauvre et prophétique. *Vatican News*.
<https://www.vaticannews.va/fr/eglise/news/2023-01/mgr-piero-coda-synode-synodalite-eglise-continentale-etape.html>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2008). *Éthique et culture religieuse, Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_ethique-culture-religieuse-secondaire.pdf
- Muckle, A. D. (2023). Des camps de jour complets quelques secondes après l'ouverture des inscriptions. *Radio Canada*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1976217/patro-centre-lac-pouce-debrouillards>
- Reingold, M. (2015). Parshanut Through Art: The High School Student as Biblical Commentator. *Journal of Jewish Education*, 81(4), 398-412. <https://doi.org/10.1080/15244113.2015.1096129>

Savoie, P. (2024). *La Bible illustrée, une catéchèse à partir des arts et de récits bibliques menée par des bénévoles pendant plus de vingt ans en milieu catholique à Québec* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/02cb2c74-e450-49da-8d2b-0e32a5224450>

Schnitker, S. A., Felke, T. J., Barrett J. L. et Emmons, R. A. (2014). Longitudinal Study of Religious and Spiritual Transformation in Adolescents Attending Young Life Summer Camp: Assessing the Epistemic, Intrapsychic, and Moral Sociability Functions of Conversion. *Psychology of Religion and Spirituality*, 6(2), 83-93. <https://doi.org/10.1037/a0035359>

Vieira, S. (2021, 2 novembre). Les Québécois sont les moins pratiquants au Canada. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/644538/religion-les-quebecois-sont-les-moins-pratiquants-au-canada>

Wilhoit J. et Ryken, L. (2012). *Effective Bible Teaching* (2^e édition). Baker Academic.

Annexe 1 Récits présentés sur un cycle de six ans

ANCIEN TESTAMENT (Récits en 2012-2015 et en 2018-2021)	NOUVEAU TESTAMENT (Récits en 2009-2012, 2015-2018 et 2021-2024)
<p>I. Des origines à Moïse</p> <p>1 La création selon la Genèse</p> <p>2 Adam et Ève</p> <p>3 Caïn et Abel</p> <p>4 Noé et le déluge</p> <p>5 La tour de Babel</p> <p>6 Abraham et Sarah</p> <p>7 Le sacrifice d'Isaac</p> <p>8 Jacob et Ésaü</p> <p>9 Joseph et ses frères</p> <p>10 Moïse et le buisson ardent</p> <p>II. La nation d'Israël</p> <p>1 La sortie d'Égypte</p> <p>2 La manne au désert</p> <p>3 L'Alliance au Mont Sinaï</p> <p>4 Le veau d'or</p> <p>5 L'ânesse de Balaam</p> <p>6 Le héros Samson</p> <p>7 Ruth, l'étrangère</p> <p>8 Le prophète Samuel</p> <p>9 David et Goliath</p> <p>10 L'Arche d'Alliance</p> <p>III. Grandeur et misère d'Israël</p> <p>1 La sagesse de Salomon</p> <p>2 Royaume du Nord ; le prophète Élie</p> <p>3 Royaume du Sud ; le prophète Isaïe</p> <p>4 La vocation de Jérémie</p> <p>5 Tobie le voyageur</p>	<p>IV. Enfance de Jésus ; début de sa vie publique</p> <p>1 Zacharie et Élizabeth</p> <p>2 L'Annonciation à Marie</p> <p>3 L'annonce faite à Joseph</p> <p>4 La naissance de Jésus</p> <p>5 Les bergers et les mages</p> <p>6 Jésus présenté au temple</p> <p>7 Jésus à douze ans au temple</p> <p>8 Le baptême de Jésus</p> <p>9 Les premiers disciples de Jésus</p> <p>10 Les noces de Cana</p> <p>V. Miracles et enseignements de Jésus</p> <p>1 Le paralysé de Capharnaüm</p> <p>2 La multiplication des pains</p> <p>3 Jésus marche sur les eaux</p> <p>4 La résurrection de Lazare</p> <p>5 La pêche miraculeuse</p> <p>6 Jésus annonce la bonne nouvelle</p> <p>7 La parabole du semeur</p> <p>8 La conversion de Zachée</p> <p>9 Le bon Samaritain</p> <p>10 L'enfant prodigue</p> <p>VI. Résurrection de Jésus et les premières communautés chrétiennes</p> <p>1 Le dimanche des Rameaux</p> <p>2 Les marchands du temple</p> <p>3 Dernière cène, lavement des pieds</p> <p>4 Le procès et la mort de Jésus</p> <p>5 La résurrection de Jésus</p>

6	Le prophète Ézéchiel	6	Les disciples d'Emmaüs
7	Daniel dans la fosse aux lions	7	L'Ascension
8	La reine Esther	8	La Pentecôte
9	L'histoire de Job	9	Premières communautés
10	Jonas, le prophète	10	Conversion et voyages de Paul

Annexe 2 Exemples de bricolages réalisés par les jeunes à la BI au cours des ans



Figure 1 La sagesse de Salomon, aquarelle (2021). Jeune de 5 ans.



Figure 2 La sagesse de Salomon, aquarelle (2021). Jeune de 8 ans.

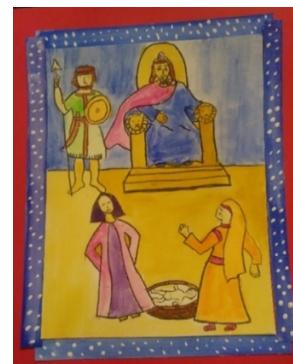


Figure 3 La sagesse de Salomon, aquarelle (2021). Jeune de 12 ans.



Figure 4 L'arche de Noé, origami. Participant entre 2003-2008.



Figure 5 Annonciation à Marie. Participant entre 2003-2006.



Figure 6 Daniel et la fosse aux lions. Participant en 2020-2021.



Figure 7 La sortie d'Égypte, scrapbooking. Participant 2019-2022.



Figure 8 Le jeune prophète Samuel. Participant 2006-2008.

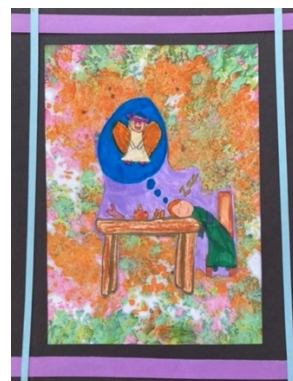


Figure 9 L'annonce à Joseph. Participant 2008-2014.

Résultats d'un pré-test visant à évaluer l'efficacité d'une communication administrative gouvernementale (note de recherche)

Andréanne Fortin

Mots-clés : Rédactologie ; littératie ; efficacité communicationnelle à l'écrit ; charge mentale de travail ; écosystème informationnel

Keywords : Professional communication studies ; literacy ; communicative effectiveness ; mental workload ; informational ecosystem

Résumé

Cette note de recherche présente les résultats partiels d'un test utilisateur évaluant l'efficacité communicationnelle à l'écrit (Clerc et Beaudet, 2008) d'une communication destinée à des citoyens sanctionnés pour alcool au volant. La doctorante s'intéresse à l'interaction des usagers avec un écosystème informationnel composé de plusieurs sources d'information. Elle compare l'efficacité de trois écosystèmes en vérifiant leurs effets sur la compréhension, l'appréciation et la charge mentale de travail des usagers. Ces objectifs requièrent d'élargir la portée habituelle du concept d'efficacité communicationnelle et d'explorer des aspects liés à la lecture/utilisation de textes multiples en contexte administratif.

Les tests ont été menés auprès de 15 adultes francophones ne possédant pas de diplôme d'études secondaires. Une version adaptée du questionnaire NASA-TLX (Hart et Staveland, 1988) a été utilisée pour mesurer la charge mentale de travail. Les données recueillies suggèrent qu'au contact d'une lettre de forte densité informationnelle, les usagers de faible niveau de littératie placeront leur attention sur les détails connexes au détriment des idées principales. Aucune corrélation n'a été observée entre la compréhension et la charge mentale de travail. Les données sont désormais considérées comme un « pré-test » servant à affiner le devis de recherche en vue d'une seconde vague d'entretiens.

Abstract

This research note presents partial results of a user test assessing the "communicative effectiveness" (Clerc & Beaudet, 2008) of a written communication aimed at citizens penalized for driving under the influence. The doctoral candidate is interested in the users interaction with an informational ecosystem composed of multiple sources of information. She compares the effectiveness of three ecosystems by checking their effects on users' comprehension, appreciation, and mental workload. These objectives require expanding the usual scope of the "communicative effectiveness" concept and exploring aspects related to reading/using multiple texts in an administrative context.

The tests were conducted with 15 French-speaking adults without a high school diploma. An adapted version of the NASA-TLX questionnaire (Hart & Staveland, 1988) was used to measure mental workload. The data suggest that when faced with a letter of a high informational density, users with low literacy levels focus their attention on peripheral details at the expense of the main ideas. No correlation was observed between comprehension and mental workload. The data are now considered a "pre-test" used to refine the research design for a second wave of interviews.

Pour citer cet article

Fortin, A. (2024). Résultats d'un pré-test visant à évaluer l'efficacité d'une communication administrative gouvernementale (note de recherche). *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 176-191. <https://doi.org/10.62920/thwdjd12>

© L'auteur, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Nos sociétés de l'information exigent des compétences élevées en littératie fonctionnelle et numérique (Frisch et al., 2012 ; Van Deursen et Van Dijk, 2014), particulièrement depuis que les gouvernements ont accéléré la migration de leurs services vers le Web en réponse à la pandémie (ONU, 2022)¹. Or, à l'heure actuelle, selon les données les plus récentes du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), 53 % de la population québécoise peine à lire, comprendre, évaluer et utiliser les écrits de façon autonome pour fonctionner au quotidien², tandis qu'un adulte québécois sur cinq possède des capacités « très faibles » au contact de la technologie (ISQ, 2015).

Dans ce contexte, quelles règles d'écriture se donner, comme rédacteurs professionnels, pour communiquer efficacement avec l'ensemble de la population québécoise, notamment lorsqu'il est question d'accompagner les usagers dans leurs démarches administratives (Clerc, 2022) ? C'est ce que tentent de comprendre nos travaux menés au doctorat en communication publique, qui s'inscrivent plus spécifiquement en rédactologie, le champ de recherche interdisciplinaire étudiant les pratiques de rédaction professionnelle³.

La présente note de recherche vise à exposer une partie des résultats obtenus lors d'un test utilisateur mesurant l'efficacité communicationnelle à l'écrit (Clerc et Beaudet, 2008) d'une communication destinée à des citoyens sanctionnés pour conduite avec les capacités affaiblies. Ces données avaient été recueillies à l'automne 2020 dans le cadre de notre projet de maîtrise ; toutefois, à la suite d'un passage accéléré au doctorat effectué sur les conseils de notre directrice, nous avons décidé de les considérer comme un « pré-test » servant à affiner notre devis en vue d'une seconde vague d'entretiens.

Dans les lignes suivantes, nous exposerons brièvement les objectifs de notre recherche et le cadre conceptuel qu'elle mobilise. Nous présenterons ensuite le devis méthodologique que nous avons développé pour répondre à nos objectifs, ainsi que les principaux constats tirés de nos tests menés auprès de 15 adultes. Nous terminerons en offrant une réflexion sur la réorientation méthodologique requise dans nos travaux et sur la portée sociale de notre démarche.

1 Objectifs et cadre conceptuel

Il est rare, dans une situation de lecture réelle ou naturelle (Rouet, 2006), de ne lire qu'un seul document pour effectuer une tâche. Pourtant, les études en rédactologie ont très peu exploré le sujet de la lecture/utilisation de textes multiples (Braasch et al., 2018), qu'ils soient en ligne ou sur papier. Nous nous intéressons pour cette raison à l'interaction des usagers avec ce qu'on appelle aujourd'hui un *écosystème informationnel* (Nardi et O'Day, 1999 ; Sperano, 2017 ; Kavanagh et al., 2022), c'est-à-dire un environnement de lecture composé de plusieurs sources d'informations que l'utilisateur doit lire, comprendre et manipuler sur différents supports en

¹ L'auteure tient à remercier Isabelle Clerc, directrice de recherche, pour son accompagnement, ses conseils précieux et son soutien tout au long de la rédaction de cet article.

² Dans le cadre du PEICA, la littératie est définie comme « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel » (OCDE, 2014, p. 20).

³ La rédactologie a pour objet « l'ensemble des processus et connaissances impliqués dans la production des écrits professionnels et leur adéquation aux destinataires » (Labasse, 2001). Certains auteurs la définissent de façon plus large comme la « science des conduites scripturales » (Nakbi, 2002).

vue d'atteindre un objectif. Dans le contexte de nos travaux, nous définissons plus précisément le concept d'écosystème informationnel comme « l'ensemble des informations proposées par une organisation émettrice à une personne ou une communauté afin de la soutenir, de façon cohérente, dans l'accomplissement d'un but précis » (Fortin, 2021).

1.1 Objectifs de recherche

Notre recherche, très exploratoire dans un premier temps, tente de vérifier s'il est préférable d'insérer dans un seul document (ex. : une lettre) l'ensemble des informations à transmettre au destinataire, ou s'il ne vaudrait pas mieux répartir ces mêmes informations sur différents documents à consulter (ex. : une lettre, un dépliant, un formulaire, une page Web). Nous voulons ainsi comparer l'efficacité communicationnelle à l'écrit de différents écosystèmes informationnels en analysant leurs effets sur la compréhension et l'expérience globale des usagers. Ce faisant, nous souhaitons vérifier quels sont les impacts du support des documents (imprimé ou numérique) sur ces mêmes aspects.

1.2 Cadre conceptuel mobilisé

Les objectifs que nous poursuivons requièrent d'élargir la portée habituelle du concept d'efficacité communicationnelle à l'écrit et d'explorer des aspects liés à la lecture/utilisation de textes multiples en contexte administratif. Notre cadre conceptuel repose ainsi sur des éléments empruntés à plusieurs domaines de spécialisation (linguistique, psychologie cognitive, ergonomie, etc.), tous abordés selon une perspective rédactologique⁴ visant à produire des connaissances susceptibles d'influencer directement le travail des rédacteurs.

1.2.1 Efficacité communicationnelle à l'écrit

L'efficacité communicationnelle à l'écrit s'arrime, dans ses fondements, à la théorie de la communication ostensive-inférentielle de Sperber et Wilson (1989)⁵. Elle se définit comme le « seuil de réussite attendu d'un acte de communication entre un destinataire qui a des intentions et un destinataire qui fournit un effort de traitement » (Cardinal, 2008, p. 58). Dans la littérature, on la subdivise souvent en efficacité *informationnelle* (propre à la lisibilité et à l'intelligibilité des écrits) et en efficacité *relationnelle* (propre à la relation plus émotive établie à l'écrit grâce à la personnalisation des contenus, à leur ton et à l'accompagnement offert au destinataire) (Müller et François, 2022).

Pour répondre aux particularités liées à la lecture en écosystème, nous souhaitons ajouter au concept d'efficacité communicationnelle une troisième dimension qui nous permettrait de considérer des aspects externes aux contenus strictement discursifs des écrits (en lien, par exemple, avec la manipulation physique des documents [Dillon, 2004], la navigation entre les sources d'informations [Rouet, 2006] et l'activité située

⁴ Tout comme Labasse (2020), nous assumons dans nos travaux « une forme modérée d'instrumentalisme théorique : celle visant à employer les outils qui paraissent répondre le plus directement et le plus économiquement au type de difficulté à résoudre [...] sans forcément recourir à tout le système qui l'accompagne » (p. 12).

⁵ Le principe de pertinence de cette théorie issue de la linguistique pragmatique stipule que les humains cherchent automatiquement, dans toute leur activité cognitive, à obtenir l'effet cognitif le plus grand, pour l'effort de traitement le plus faible (Sperber et Wilson, 1989). Plus exactement, un énoncé sera jugé pertinent s'il crée chez quelqu'un un effet cognitif (c'est-à-dire s'il permet de comprendre une nouvelle information utile) tout en minimisant les inférences requises pour traiter l'information (Moeschler et Reboul, 1994).

du lecteur [Leplat, 2008]). Pour mesurer cette dimension pressentie débordant le spectre information-relation, nous avons intégré dans notre devis le concept de *charge mentale de travail*.

1.2.2 Charge mentale de travail

La charge mentale de travail (CMT, *mental workload* en anglais), un construit issu de la psychologie ergonomique (Hancock et al., 2021) et intrinsèquement lié aux théories de l'attention (Kahneman, 1973 ; Wickens, 1984), représente dans sa définition la plus courante « le coût, pour un humain, d'accomplir une tâche avec un certain niveau de performance » (Hart et Staveland, 1988). On la mesure de façon quantitative ou qualitative à l'aide d'outils s'appuyant soit sur des méthodologies de la double tâche⁶, des données physiologiques recueillies en cours de tâche, ou des échelles subjectives post-tâche⁷.

Même si elle se rattache historiquement au secteur de l'aéronautique, la mesure de la CMT semble transférable dans des contextes liés au travail intellectuel, notamment celui des communications (Hart, 2006). Des chercheurs suggèrent par exemple son intégration dans des protocoles servant à évaluer l'ergonomie des documents électroniques (Jamet et al., 2008), l'expérience utilisateur (Montreuil, 2014), la compréhension en lecture (Noyes et al., 2004) et la charge cognitive au contact de matériel d'instruction (Schnotz et Kurschner, 2007 ; Sweller et al., 2011 ; Zumbach et Mohraz, 2008). Ces usages nous ont incitée à aller de l'avant avec l'intégration de la CMT dans notre devis.

1.2.3 Compréhension en lecture chez les adultes

Nous adoptons dans nos travaux une conception élargie de la lecture proposée par Dillon (1996 ; 2004 ; 2012) dans le domaine de l'ergonomie et de la création de textes numériques, qui intègre des composantes reflétant les aspects cognitifs, perceptuels et psychomoteurs de cette activité. Cette conception a pour avantage de s'arrimer à la fois aux modèles psycholinguistiques⁸ traditionnellement employés en rédactologie pour expliquer la lisibilité et l'intelligibilité des écrits (Labasse, 2020 ; Trudeau, 2003), tout comme à des cadres plus récents éclairant la lecture/utilisation de textes multiples (ex. : modèle RESOLV de Rouet et al., 2017).

1.2.4 Rôle des émotions dans la lecture

Aucun modèle théorique n'éclaire actuellement la relation complexe entre émotions, processus cognitifs et lecture, un angle mort s'expliquant par l'intégration, somme toute assez récente, du rôle joué par les émotions dans les principaux modèles cognitifs (Oatley et Johnson-Laird, 2014 ; Zhou et al., 2021). On constate toutefois depuis longtemps que les émotions « impact processes of reading as well as resulting outcomes, including knowledge acquisition, conceptual change, and attitude change » (Pekrun, 2022, p. 123).

⁶ Ce type de méthodologie implique la réalisation simultanée de deux tâches par un sujet, une principale liée au travail, l'autre secondaire mesurant la capacité cognitive restante ; en augmentant la cadence ou la complexité de la tâche principale, la tâche secondaire se dégrade, permettant ainsi de mesurer les ressources attentionnelles ou physiques dont dispose le sujet dans un contexte donné (Hancock et al., 2021).

⁷ Dans ces échelles subjectives, les questions posées peuvent par exemple concerner l'effort ressenti en cours de tâche, la difficulté perçue de la tâche, etc. Les questionnaires peuvent être unis ou multidimensionnels.

⁸ Notamment le modèle Construction-Intégration de Kintsch et ses collaborateurs (Kintsch et Van Dijk, 1978 ; Van Dijk et Kintsch, 1983 ; Kintsch, 1988), qui demeure le plus largement accepté quant à la compréhension du discours écrit.

En rédactologie, du côté des approches discursives, les émotions vécues au contact des écrits sont abordées par l'entremise de concepts comme ceux de *bienveillance à l'écrit* (Clerc, 2019), de *politesse interactionnelle* (Romain et al., 2016) ou encore de *hospitalité cognitive et discursive* (Delavigne, 2022). Tous ces travaux indiquent que la relation entre un usager et l'organisation émettrice « doit être une coopération, une "cogestion" et non un conflit, même si elle est asymétrique : l'administration possède l'information et le pouvoir que ne possède pas le citoyen » (Müller et François, 2022, p. 179).

1.3 Principaux constats tirés de la littérature

Voici les principaux constats tirés de notre exploration de la littérature, résumés dans cette section afin de faire ressortir les questionnements qu'ils soulèvent chez nous.

Il semble d'abord que la complexité d'un texte sera abaissée s'il est plus facile de construire mentalement la *macrostructure* et la *superstructure* (Van Dijk et Kintsch, 1983) à son contact. La segmentation (*parsing*) des contenus à différentes échelles au sein d'un même texte et la présence de titres dans un document aident aussi le lecteur à traiter les informations en mémoire de travail (Wickens et Carswell, 2021) et à activer des schémas (Chanquoy et al., 2007 ; Kintsch, 1988 ; Labasse, 2016) en cours de lecture. Autrement dit, plus la vue d'ensemble d'un texte est facile d'accès, plus la lecture sera aisée (Fayol, 1992 ; Dillon, 2004). Ces éléments tirés des études « traditionnelles » (au sens donné par Rouet, 2006) sur le traitement du discours écrit semblent appuyer l'hypothèse que les usagers pourront « mieux lire » au contact de plusieurs documents courts, de genres différents, chacun s'articulant autour d'un thème unique.

Cependant, les études menées sur les textes multiples semblent contredire cette intuition, la lecture *non linéaire* de plusieurs sources étant généralement considérée, dans ce domaine, comme plus coûteuse en termes de traitement et de manipulation (Rouet et al., 2012), et ce, pour plusieurs raisons : difficulté à établir la cohérence discursive dans des textes fragmentés en de multiples sources (Foltz, 2012 ; Charney, 1987), coût cognitif associé à la prise de décisions navigationnelles (DeStefano et LeFevre, 2007), manipulation physique du matériel, etc.

Un degré de difficulté supplémentaire semble enfin s'ajouter lorsque le support de lecture est numérique. Trois méta-analyses consultées (Clinton, 2019 ; Delgado et al., 2018 ; Kong et al., 2018) montrent de façon univoque la supériorité du papier sur l'écran, tant en matière de performance de lecture (ex. : rapidité) que de compréhension des contenus, et ce, indépendamment des types de public évalués.

Dans ce contexte, la CMT et les émotions ressenties par les usagers au contact du matériel à lire s'avèreront importantes à vérifier pour éclaircir les difficultés mesurées quant à la compréhension des contenus.

2 Méthodologie

Notre approche méthodologique est mixte et s'appuie sur la littérature entourant les tests utilisateurs menés dans le domaine de la rédaction professionnelle et technique (Ganier, 2002 ; Jamet et al., 2008 ; Redish, 2010 ; Schriver, 1989). Par ces tests, les chercheurs souhaitent collecter diverses données objectives ou quantitatives (ex. : temps de lecture, séquence de manipulation des documents, performance de rappel, niveau de compréhension, données physiologiques, etc.) et les combiner à des méthodes qualitatives (ex. :

entretiens, questionnaires subjectifs) servant à recueillir de l'information plus nuancée sur l'expérience des participants (Clerc et al., 2009).

2.1 Communication évaluée

Nous avons testé une communication émise par la Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ) s'insérant dans le parcours administratif d'une clientèle sanctionnée pour alcool au volant. Cette communication (une lettre et ses pièces jointes) est particulièrement dense puisqu'elle s'adresse à des usagers ayant commis des infractions entraînant des conséquences à la fois juridiques, médicales et administratives. La lettre de cette communication a été préalablement simplifiée par le Groupe Rédiger⁹ de l'Université Laval lors d'un contrat de recherche appliquée¹⁰. Elle est désormais claire et précise, mais longue. Elle invite à réaliser trois procédures distinctes, certaines obligatoires, d'autres facultatives.

À partir de cette communication, trois écosystèmes informationnels à portée limitée ont été créés (figure 1), chacun présentant une quantité égale d'informations, mais réparties de différentes façons à travers les documents. Le premier écosystème consiste en une lettre seule ; le deuxième est une version raccourcie de cette lettre invitant le lecteur à consulter les détails retranchés dans des pièces jointes imprimées ; le troisième consiste en une même version raccourcie de la lettre, mais invitant cette fois le lecteur à consulter les informations en ligne via une interface calquée sur celle du site Web de la SAAQ.

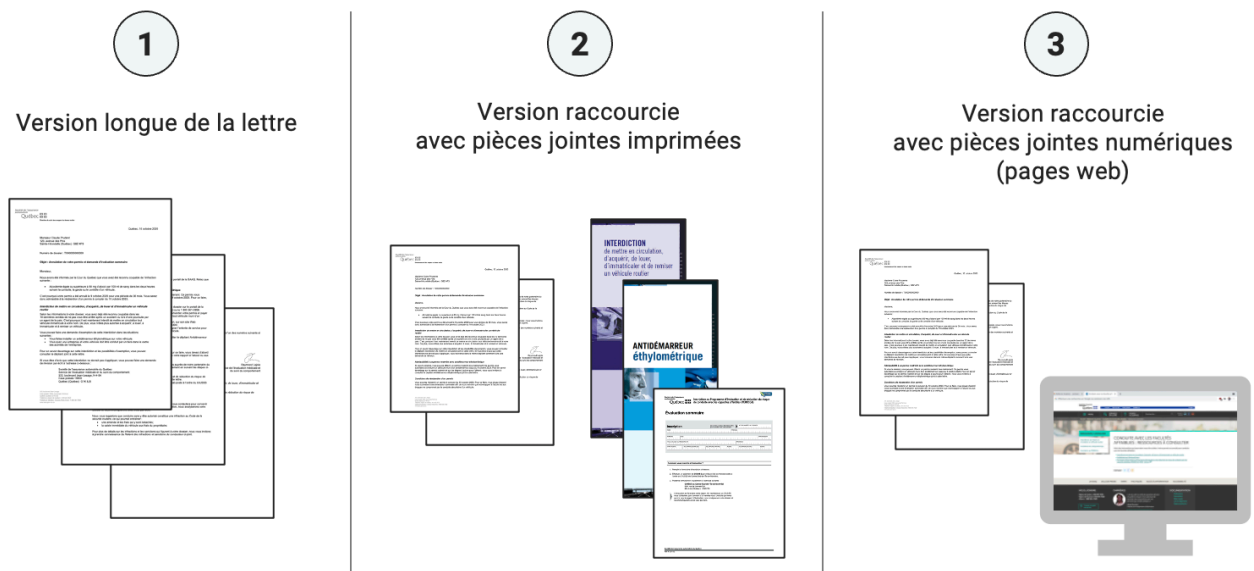


Figure 1. Les trois écosystèmes informationnels créés dans le cadre de notre expérimentation

⁹ Le Groupe Rédiger réunit des chercheurs en rédactologie s'intéressant à l'expérience globale vécue au contact des écrits utilitaires. Nous participons aux travaux de ce groupe de recherche depuis l'été 2018.

¹⁰ Ce contrat réalisé auprès de la SAAQ, signé par notre directrice Isabelle Clerc et ayant pour titre *Améliorer l'efficacité communicationnelle des documents*, visait la réécriture des lettres administratives de cet organisme. Il s'est terminé en décembre 2022.

2.2 Clientèle ciblée

Nos tests ont été menés auprès de 15 adultes francophones ne possédant pas de diplôme d'études secondaires (DES), recrutés dans deux centres d'éducation aux adultes de la région de Québec. Le niveau de scolarité des participants joue le rôle de variable factice nous permettant d'estimer le faible niveau de littératie ; en effet, « seule une minorité (10 %) d'adultes sans DES affichent un niveau 3 ou plus en littératie » (ISQ, 2019, p. 45). La taille de notre échantillon a été validée par la littérature sur les tests utilisateurs indiquant qu'après cinq entretiens auprès d'une même clientèle, on parvient habituellement à une saturation souhaitée des données recueillies (Nielsen, 2000 ; Lewis et Sauro, 2021).

Les participants devaient répondre aux critères suivants : être nés au Québec et avoir le français comme langue maternelle, posséder un permis de conduire, ne jamais avoir été arrêtés pour conduite avec les facultés affaiblies et avoir un niveau auto rapporté de compétences numériques de 8/10 ou plus. Ils ont été répartis dans trois groupes selon leur dernier niveau complété en français (allant de secondaire 2 à 5), de sorte que la compétence linguistique soit représentée également dans chaque ensemble.

2.3 Outils d'évaluation

Nos tests consistaient en des entretiens individuels filmés d'environ 1 h, au cours desquels chaque participant devait lire les documents présentés, remplir un court questionnaire écrit et répondre oralement à des questions posées par la chercheuse. Notre protocole nous a permis de recueillir des données sur les trois dimensions ciblées de l'efficacité communicationnelle à l'écrit :

- La **dimension informationnelle** correspondait au niveau de compréhension ou de rappel approximatif de 35 idées clés tirées de la communication ;
- La **dimension relationnelle** correspondait à l'appréciation des contenus, vérifiée par la technique d'annotation plus/minus (De Jong, 1998) et par des informations qualitatives recueillies lors des entretiens ;
- La **dimension « de l'activité »** correspondait à la CMT, mesurée à l'aide d'une version traduite et adaptée du questionnaire écrit NASA-TLX (Hart et Staveland, 1988).

Le temps de lecture et l'ordre de consultation des documents étaient également vérifiés.

Notre grille de mesure de la compréhension nous permettait de distinguer les informations relevant de la « trame principale des contenus » de celles relevant des « détails connexes » (procédures exactes, montants à payer, etc. ayant été déplacés dans les pièces jointes des écosystèmes 2 et 3).

Nous avons traduit et adapté le questionnaire NASA-TLX¹¹ (voir Annexe 1) afin que la formulation des questions corresponde à une tâche de lecture et que son administration soit la plus simple possible. Une version non pondérée par les sujets (communément appelée « RAW-TLX » [Hart, 2006]) a été employée, nous permettant ainsi d'éliminer la dimension temporelle du questionnaire, non pertinente pour la tâche réalisée puisque les participants n'avaient pas de limite de temps. La dimension de l'exigence physique a été transposée en exigence de navigation.

¹¹ Le NASA-TLX (Hart et Staveland, 1988) est la méthode subjective la plus employée pour mesurer la CMT (Hancock et al., 2021). Il permet de mesurer les six dimensions suivantes sur une échelle de Likert : exigence mentale, exigence physique, exigence temporelle, effort, performance, frustration.

2.4 Déroulement des tests

Après avoir lu et annoté (+/-) les documents fournis, les participants répondaient sur papier au questionnaire NASA-TLX ; l'entretien sur la compréhension était ensuite réalisé sans qu'ils puissent consulter les documents ; enfin, lors de l'entretien sur l'appréciation, les documents pouvaient à nouveau être consultés par les participants. La figure suivante (figure 2) résume le déroulement des tests ainsi que les données recueillies à chacune des étapes :

Protocole : 15 entretiens individuels filmés (durée = environ 1 h)

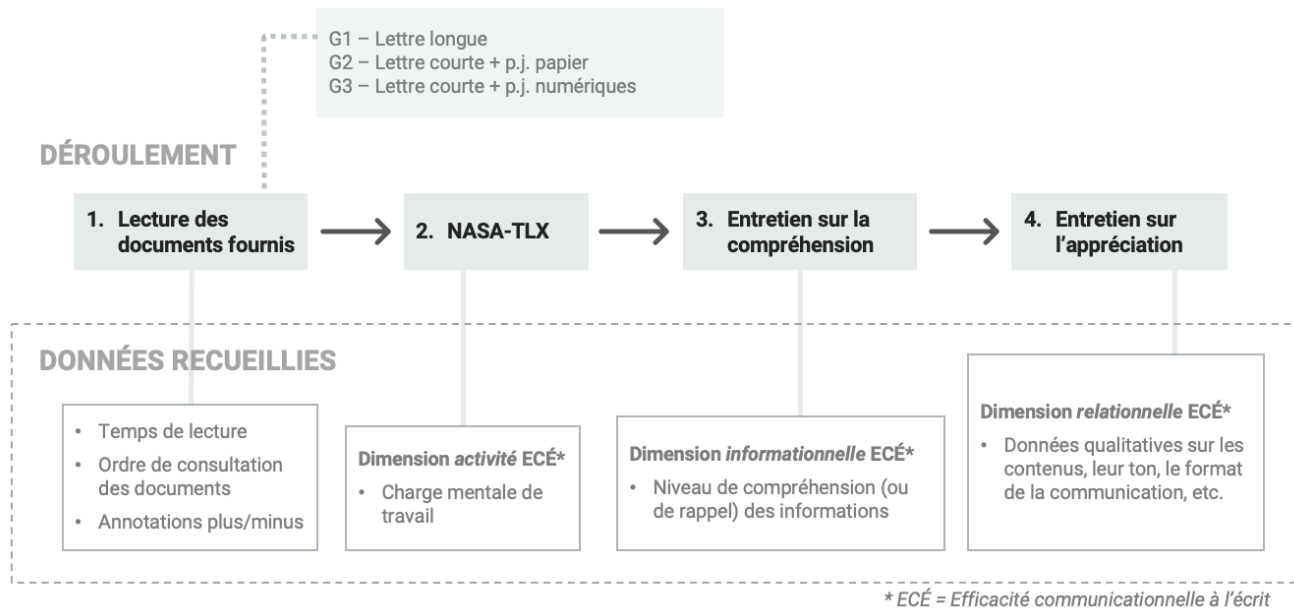


Figure 2. Déroulement de nos tests utilisateurs et données recueillies

3 Résultats partiels

Le tableau suivant (tableau 1) montre une partie des données recueillies sur la compréhension des contenus et la CMT des participants. Les données qualitatives sur l'appréciation n'ont quant à elles pas encore été analysées.

Tableau 1. Résultats sur la compréhension des contenus et la CMT des participants

Participants	Compréhension globale des contenus /35	Compréhension de la trame principale /19	Compréhension des détails connexes /16	CMT (score global) /100
Écosystème 1	16,6	10,6	6,0	35,2
1A	11	7	4	50
1B	17	10	7	32
1C	22	14	8	22
1D	12	10	2	39
1E	21	12	9	33
Écosystème 2	17,4	12,4	5,0	35,8

Participants	Compréhension globale des contenus /35	Compréhension de la trame principale /19	Compréhension des détails connexes /16	CMT (score global) /100
2A	13	9	4	11
2B	16	11	5	66
2C	22	14	8	36
2D	18	14	4	59
2E	18	14	4	7
Écosystème 3	17,8	13,0	4,8	27,8
3A	20	16	4	16
3B	16	11	5	38
3C	13	9	4	17
3D	20	14	6	32
3E	20	15	5	32

Parmi les constats que nous pouvons sommairement dégager à partir de ces résultats, notons les suivants :

- Aucune corrélation ne semble apparaître entre le niveau de compréhension et le score global de CMT ;
- La compréhension globale des contenus semble meilleure dans les écosystèmes 2 et 3 où l'information est fragmentée à travers différentes sources ;
- La compréhension de la trame principale est plus faible dans l'écosystème 1 où toute l'information se trouve dans la lettre seule, tandis que celle des détails connexes est plus faible dans les écosystèmes 2 et 3 où l'information est fragmentée ;
- La CMT est plus faible dans l'écosystème 3 où les pièces jointes sont numériques.

4 Discussion

Nous discuterons dans cette section des résultats partiels obtenus ainsi que des limites de notre pré-test.

Le constat le plus intéressant au regard de nos objectifs de recherche est celui concernant la meilleure compréhension de la « trame principale des contenus » dans les écosystèmes 2 et 3. Dans ces écosystèmes fragmentés, la lettre administrative est plus courte, ce qui explique probablement pourquoi la « trame principale » est mieux assimilée. En parallèle, la compréhension des « détails connexes » est plus élevée au sein de l'écosystème 1, ce qui semble indiquer qu'au contact d'un texte présentant une grande quantité d'information, les usagers/lecteurs de faible niveau de littératie éprouveront de la difficulté à distinguer les idées principales des détails secondaires ; autrement dit, les ressources attentionnelles et/ou mnésiques ne seront pas nécessairement dirigées vers les idées les plus importantes dans une lettre administrative comportant beaucoup d'informations.

Nous remarquons ensuite que la CMT est notablement plus faible dans l'écosystème 3 où les pièces jointes sont numériques. Cette observation nous surprend, car elle contredit la littérature consultée sur les différences entre la lecture sur écran et sur papier. Nous examinerons cet aspect plus en détail en vue de notre seconde vague de tests.

Enfin, la mesure de la CMT à l'aide du NASA-TLX nous semble relativement instable. Trois raisons, décrites ci-bas, expliquent possiblement le manque de fiabilité apparente de nos données recueillies.

Compétences des répondants. La littérature indique que de bonnes capacités métacognitives sont nécessaires pour répondre à des échelles multidimensionnelles comme le NASA-TLX (Hancock et al., 2021). Les répondants doivent, par exemple, être en mesure de distinguer avec une certaine finesse ce qui relève de l'exigence de la tâche, du niveau d'effort fourni, de la performance ressentie. Or, il n'est pas évident pour tout le monde de se prononcer de façon subjective sur ces aspects. De plus, les questionnaires de CMT ont habituellement pour but d'évaluer des clientèles expertes dans un domaine visé, par exemple des travailleurs qui sont habitués à effectuer certaines tâches et qui sont motivés à décrire finement leurs processus. Le NASA-TLX est peut-être moins transférable dans des contextes où l'on évalue des clientèles non expertes, mais cela demeure à vérifier.

Biais des répondants. Certains biais (de désirabilité, de conformité, etc.) peuvent teinter les réponses fournies. Par exemple, en examinant de plus près les résultats recueillis pour chaque dimension du NASA-TLX, nous constatons que ceux sur l'*effort*, la *performance* et la *frustration* sont particulièrement épars : certains répondants, selon qu'ils perçoivent de façon positive ou négative « l'effort », ont pu indiquer avoir fourni un effort très élevé ou très faible en cours de tâche ; d'autres, par modestie ou par manque de confiance, ont peut-être dévalué leur performance de lecture ; d'autres enfin, par rapport à la frustration ressentie pendant la tâche, se sont peut-être prononcés sur le *fond* des contenus de la communication (qui concernait les sanctions administrées par la SAAQ) et non sur leur *forme*. L'ambiguïté liée à l'évaluation du fond et de la forme d'un système est d'ailleurs une problématique récurrente dans le domaine des tests utilisateurs (voir Lallemand et al., 2015).

Adaptation du NASA-TLX. Nous avons traduit le questionnaire en français, adapté les questions pour qu'elles correspondent à une tâche de lecture-navigation et intégré dans chaque question des éléments nous permettant de nous départir du tableau explicatif habituellement annexé au questionnaire (Hart et Staveland, 1988). Ce travail d'adaptation pourrait faire en soi l'objet d'un article. Si la version du questionnaire créée dans le cadre de notre expérimentation est relativement simple, nos modifications ont sans doute dénaturé la qualité originale de l'outil, le rendant moins fiable ou moins sensible quant aux dimensions évaluées.

Devant ces enjeux, nous songeons à procéder à une réorientation méthodologique de nos travaux en nous dirigeant plutôt vers des cadres axés sur la mesure de l'utilisabilité ou de l'expérience utilisateur. Nous suggérons que la mesure de la CMT pourrait quant à elle être mise à profit en rédaction dans les recherches menées sur l'expertise rédactionnelle et les processus de travail des rédacteurs professionnels/fonctionnels (Clerc, 2022).

Notons pour terminer que les résultats présentés dans cette note de recherche sont partiels et décontextualisés ; sans les données rattachées à la dimension relationnelle de l'efficacité communicationnelle à l'écrit, il est difficile de faire parler avec justesse nos résultats sur la compréhension et la CMT. Il faut voir le présent article comme une « vignette » s'insérant dans un processus plus large d'évaluation de la qualité des communications.

Conclusion

À l'heure du virage numérique et de la montée en flèche de l'offre de services en ligne, la question du format des communications écrites envoyées aux citoyens, mais aussi celle de leur articulation cohérente sur différentes plateformes, préoccupe de façon aiguë les organisations gouvernementales. Notre recherche vise

à offrir des pistes de réponse à cet enjeu, qui n'a jamais été exploré de façon précise dans la littérature en rédactologie.

Sur le plan social, notre étude aidera les ministères et organismes du Québec à optimiser leurs communications écrites avec les citoyens ; sur le plan scientifique, elle apportera un éclairage nouveau au concept d'efficacité communicationnelle à l'écrit, ce qui permettra d'élaborer de nouveaux protocoles pour mesurer la qualité de l'interaction des usagers avec les communications administratives. Nous espérons ainsi que nos recherches appliquées auront bientôt un impact tangible sur la vie des citoyens du Québec.

Références bibliographiques

- Braasch, J. L. G., Bråten, I. et McCrudden, M. T. (dir.) (2018). *Handbook of Multiple Source Use* (1^{re} édition). Routledge.
- Cardinal, G. (2008). Efficacité communicationnelle et médiation : quelques appuis théoriques. Dans I. Clerc et C. Beaudet (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle* (p. 57-80). Presses de l'Université Laval.
- Chanquoy, L., Tricot, A. et Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : théorie et applications*. Armand Colin.
- Charney, D. (1987) Comprehending non-linear text : the role of discourse cues. Dans *Proceedings of Hypertext '87* (p. 109-120). University of North Carolina.
- Clerc, I. (2019). Quelles règles d'écriture se donner pour communiquer avec l'ensemble des citoyens du Québec ? *Études de linguistique appliquée*, 3(195), 305-324.
- Clerc, I. (dir.). (2022). *Communication écrite État-citoyens : défis numériques, perspectives rédactologiques*. Presses de l'Université Laval.
- Clerc, I. et Beaudet, C. (2008). *Langue, médiation et efficacité communicationnelle*. Presses de l'Université Laval.
- Clerc, I., Collette, K. et Clamageran, S. (2009). *Littératie et droits en matière de santé et de services sociaux : paroles citoyennes. Rapport remis au Commissaire à la santé et au bien-être du Québec*. https://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/149472.pdf
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens : A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325.
- Jong, M. de. (1998). *Reader feedback in text design : Validity of the plus-minus method for the pretesting of public information brochures*. Rodopi.
- Delavigne, V. (2022). L'hospitalité des textes : perspectives socioterminologiques. Dans I. Clerc (dir.), *Communication écrite État-citoyens : défis numériques, perspectives rédactologiques* (p. 15-51). Presses de l'Université Laval.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. et Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books : a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.

- DeStefano, D. et LeFevre, J. A. (2007). Cognitive load in hypertext reading : A review. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1616-1641.
- Dillon, A. (1996). TIMS : A framework for the design of usable electronic text. Dans H. Van Oostendorp et S. De Mul (dir.), *Cognitive aspects of electronic text processing* (p. 99-119). Ablex Publishing.
- Dillon, A. (2004). *Designing usable electronic text* (2^e édition). CRC Press.
- Dillon, A. (2012). Myths, misconceptions, and an alternative perspective on information usage and the electronic medium. Dans J. -F. Rouet, J. J. Levonen, A. Dillon, et R. J. Spiro (dir.), *Hypertext and Cognition* (p. 25-42). Routledge.
- Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. Dans M. Fayol, J.-É. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles et D. Zagar (dir.), *Psychologie cognitive de la lecture* (p. 73-105). Presses universitaires de France.
- Foltz, P. W. (2012). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext and linear text. Dans J. -F. Rouet, J. J. Levonen, A. Dillon, R. J. Spiro (dir.), *Hypertext and Cognition* (p. 109-136). Routledge.
- Fortin, A. (2021, 6 octobre). La théorie de la charge cognitive de J. Sweller : exploration d'un cadre pour évaluer les communications administratives [communication]. *Colloque international sur la communication État-citoyens : défis numériques, perspectives rédactionnelles*. Université Laval.
- Frisch, A. -L., Camerini, L., Diviani, N. et Schulz, P. J. (2012). Defining and measuring health literacy : How can we profit from other literacy domains? *Health Promotion International*, 27(1), 117-126.
- Hancock, G. M., Longo, L., Young, M. S. et Hancock, P. A. (2021). Mental workload. Dans G. Salvendy et W. Karwowski, *Handbook of human factors and ergonomics* (5^e édition) (p. 203-226), Wiley.
- Hart, S. G. (2006). NASA-Task Load Index (NASA-TLX) : 20 Years Later. Dans *Human Factors and Ergonomics Society 50th Annual Meeting*, 904-908.
- Hart, S. G. et Staveland L. E. (1988). Development of NASA-TLX (Task Load Index) : Results of empirical and theoretical research. Dans P. A. Hancock et N. Meshkati (dir.), *Human Mental Workload* (p. 239-250). North Holland Press.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ). (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Gouvernement du Québec.
- Jamet, É., Lemercier, C. et Février, F. (2008). Évaluer l'utilisation d'un document a posteriori : les méthodes off-line. Dans A. Chevalier (dir.), *Ergonomie des documents électroniques* (p. 231-250). Presses universitaires de France.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Prentice-Hall.
- Kavanagh, É., Roberge, J., Paquette, L. et Verrette, A.-C. (2022). L'écosystème informationnel (ESI) comme méthode d'intervention en design. Dans I. Clerc (dir.), *Communication écrite État-citoyens : défis numériques, perspectives rédactionnelles* (p. 241-249). Presses de l'Université Laval.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kong, Y., Seo, Y. S. et Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper : A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138-149.
- Labasse, B. (2001, 24-26 mai). L'institution contre l'auteur : pertinence et contraintes en rédaction professionnelle [communication]. *Congrès annuel de l'ACPRST/CATTW*. Université Laval.
- Labasse, B. (2016). Le statut des schémas cognitifs dans la production et la réception discursives. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 171-172 (sept.). <https://journals.openedition.org/pratiques/3163>
- Labasse, B. (2020). *La valeur des informations : Ressorts et contraintes du marché des idées*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lallemand, C., Koenig, V., Gronier, G. et Martin, R. (2015). Création et validation d'une version française du questionnaire AttrakDiff pour l'évaluation de l'expérience utilisateur des systèmes interactifs. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(5), 239-252.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses universitaires de France.
- Lewis, J. R. et Sauro, J. (2021). Usability and user experience : Design and evaluation. Dans G. Salvendy et W. Karwowski, *Handbook of human factors and ergonomics* (5^e édition) (p. 972-1015). Wiley.
- Moeschler, J. et Reboul, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Éditions du Seuil.
- Montreuil, V. (2014). *Vers un prototype d'outil d'évaluation subjective de l'expérience utilisateur avec des produits interactifs* [mémoire de maîtrise]. Polytechnique Montréal.
- Müller, A. et François, T. (2022). Les avancées en rédactologie influencent-elles les guides de rédaction claire en Belgique francophone ? Une étude sur corpus. Dans I. Clerc (dir.), *Communication écrite État-citoyens : défis numériques, perspectives rédactologiques* (p. 177-192). Presses de l'Université Laval, 177-192.
- Nakbi, K. (2002). La rédactologie : domaine, méthode et compétences. *ASp*, 37-38 (décembre), 15-26.
- Nardi, B. A. et O'Day, Vicki. (1999). *Information Ecologies : Using Technology with Heart*. MIT Press.
- Nielsen, J. (2000). Why you only need to test with 5 users. *Nielsen Norman Group*.
- Norman, D. A. (2004). *Emotional Design : Why we Love (or Hate) Everyday Things*. Basic Books.
- Noyes, J., Garland, K. et Robbins, L. (2004). Paper-based versus computer-based assessment : Is workload another test mode effect? *British Journal of Educational Technology*, 35(1), 111-113.
- Oatley, K. et Johnson-Laird, P. N. (2014). Cognitive approaches to emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(3), 134-140.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2014). *L'évaluation des compétences des adultes : manuel à l'usage des lecteurs*. OECD.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2022). *The Future of Digital Government*. United Nations.
- Pekrun, R. (2022). Emotions in reading and learning from texts : Progress and open problems. *Discourse Processes*, 59(1-2), 116-125.
- Romain, C., Pereira, M.-E. et Rey, V. (2015). Enjeux de politesse interactionnelle et de coopération dans des écrits fonctionnels et des écrits professionnels : étude de cas. Dans C. Beaudet et V. Rey (dir.), *Écritures expertes en question* (p. 73-86). Presses universitaires de Provence.
- Rouet, J.-F. (2006). *The Skills of Document Use : From Text Comprehension to Web-Based Learning*. L. Erlbaum Associates.
- Rouet, J.-F., Britt, M. A. et Durik, A. M. (2017). RESOLV : Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, 52(3), 200-215.
- Rouet, J. -F., Levonen, J. J., Dillon, A., et Spiro, R. J. (dir.) (2012). *Hypertext and Cognition*. Routledge.
- Schnotz, W. et Kürschner, C. (2007). A reconsideration of cognitive load theory. *Educational Psychology Review*, 19(4), 469-508.
- Schrivier, K. (2012). What we know about expertise in professional communication. Dans V. W. Berninger (dir.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (p. 275-312). Psychology Press.
- Sperano, I. (2017). *L'audit de contenu en architecture d'information : Examen de la méthode à travers les écrits d'experts* [thèse de doctorat]. Université Laval.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1989). *La pertinence*. Les Éditions de Minuit.
- Sweller, J., Ayres, P. et Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer.
- Trudeau, S. (2003). *Les recommandations liées à la rédaction en langue claire et simple : entre lisibilité et intelligibilité* [mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Van Deursen, A. J. A. M. et Van Dijk, J. A. G. M. (2014). Modeling traditional literacy, Internet skills and Internet usage : An empirical study. *Interacting with Computers*, 28(1), 13-26.
- Van Dijk, T. A. et Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Wickens, C. D. (1984). Processing resources in attention. Dans R. Parasuraman et D. R. Davies (dir.), *Varieties of Attention* (p. 63-102). Academic Press.
- Wickens, C. D. et Carswell, M. (2021). Information processing. Dans G. Salvendy et W. Karwowski (dir.), *Handbook of Human Factors and Ergonomics* (5^e édition, p. 114-158). Wiley.
- Zhou, F., Ji, Y. et Jiao, R. J. (2021). Emotional design. Dans G. Salvendy et W. Karwowski (dir.), *Handbook of human factors and ergonomics* (5^e édition, p. 236-251). Wiley.

Zumbach, J. et Mohraz, M. (2008). Cognitive load in hypermedia reading comprehension : Influence of text type and linearity. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 875-887.

Annexe 1 NASA-TLX traduit et simplifié

Initiales du participant : _____

Questionnaire

- › Placez **une croix [X]** dans chaque échelle à l'endroit approprié.

Question 1

Avez-vous trouvé que les informations envoyées par la SAAQ étaient **simples**, c'est-à-dire faciles à lire et à comprendre ?

Non, très complexes

Oui, très simples

Question 2

Avez-vous trouvé que les informations étaient **accessibles**, c'est-à-dire faciles à trouver et à consulter au besoin ?

Non, peu accessibles

Oui, très accessibles

Question 3

Pensez-vous avoir bien **réussi à comprendre** toute l'information ?

Non, je n'ai rien compris

Oui, j'ai tout compris

Question 4

Pendant la lecture, avez-vous fourni des **efforts**, par exemple relu certains passages, essayé de comprendre le mieux possible ?

Non, peu d'efforts

Oui, beaucoup d'efforts

Question 5

Pendant la lecture, avez-vous ressenti de la **frustration**, c'est-à-dire du stress, de l'irritation, du découragement ou de l'agacement ?

Non, aucune frustration

Oui, beaucoup de frustration

Le défi des femmes haïtiennes de se construire en tant que sujet à la suite des violences basées sur le genre (note de recherche)

Ginette Francilus Sanon

Mots-clés : Haïti ; femmes ; violences basées sur le genre ; sujet ; subjectivation

Keywords: Haiti; women; gender-based violence; subject; subjectivation

Résumé

Cet article entame une discussion sur les violences basées sur le genre faites aux femmes, spécialement dans le contexte haïtien. Abordées sous une perspective féministe décoloniale, les violences basées sur le genre sont comprises dans un foisonnement de structures de domination, qui assurent leur production et reproduction. En effet, un regard sur le fondement d'Haïti à ses débuts témoigne d'une configuration de rapports sociaux de sexe qui joue en défaveur des femmes. Ce qui n'est pas sans lien avec les violences basées sur le genre dont elles sont victimes. L'article s'intéresse aux dynamiques entre violences vécues et la construction du sujet.

Abstract

This article begins a discussion on gender-based violence against women, especially in the Haitian context. Approached from the perspective of decolonial feminism, gender-based violence is understood through the proliferation of structures of domination, which ensure their production and reproduction. Indeed, an examination of Haiti's foundation in its early years testifies to a configuration of social gender relations that disadvantage women, a situation not unrelated to the gender-based violence of which they are victims. The article focuses on the dynamics between experienced violence and the construction of the subject.

Pour citer cet article

Francilus Sanon, G. (2024). Le défi des femmes haïtiennes de se construire en tant que sujet à la suite des violences basées sur le genre (note de recherche). *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 192-200. <https://doi.org/10.62920/vw0zvk23>

© L'autrice, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Haïti fut une colonie espagnole puis française dénommée Saint-Domingue, perle des Antilles pour sa rentabilité en comparaison avec les autres colonies antillaises françaises. Ces nominations portent les éraflures de l'esclavage et de la colonisation, ainsi les fondateurs de la nation haïtienne adoptèrent son nom de racine amérindienne, Haïti. En effet, à la poursuite de son indépendance durement arrachée à la France le 1^{er} janvier 1804, Haïti est devenue la première république noire du monde en rupture avec l'oppression coloniale. Rupture qui ne fut guère totale, car la jeune nation s'est tournée vers l'ancienne métropole, faisant siennes les lois de cette dernière. Prenons par exemple le code napoléonien réputé pour son caractère sexiste (Louis, 2013). Le binarisme et la verticalité sont lisibles à travers le Code civil haïtien de 1843, alors plagié à celui de Napoléon qui ne parle qu'en termes d'hommes et de femmes, et n'érige comme électeurs que des hommes (Louis, 2013).

Cet ordre vertical se poursuit jusqu'à aujourd'hui, puisque les femmes sont toujours faiblement représentées dans les sphères de pouvoir (Lamour, 2017), ce qui suscite d'ailleurs de la stupéfaction sachant que les femmes bâterent au côté des hommes pour faire naître Haïti (Sylvain-Bouchereau, 1950). Les rapports sociaux de genre persistent dans l'ordre binaire : les minorités sexuelles ne bénéficient d'aucune protection dans ce pays où ces dernières sont encore marginalisées et invisibilisées. Plusieurs organisations haïtiennes ont dénoncé des violences infligées aux minorités sexuelles en raison de leur genre, par exemple certaines femmes lesbiennes ont été violées par des policiers haïtiens, d'autres ont été tabassées (FACDIS et al., 2015)¹, ce qui laisse comprendre que ces violences visent à rétablir l'ordre hétérosexuel.

1 Un départ difficile

Si Haïti ne peut être considérée comme une société pluriraciale au lendemain de l'indépendance, un clivage sur fond de couleur entre anciens esclaves noirs et mulâtres/mulâtresses (l'histoire d'Haïti les nomme ainsi) dominait les rapports sociaux (Barthélémy (2000) – ce dernier parle des mulâtres/mulâtresses comme étant des enfants du viol en raison de leurs conceptions par suite des rapports sexuels non consentis entre maîtres (colons français) et femmes esclaves noires. En étant un bien, l'esclave ne pouvait pas être consenti, d'où le viol évoqué. Après l'assassinat du père fondateur de la nation haïtienne, Jean-Jacques Dessalines, les mulâtres ont revendiqué les anciennes propriétés de leurs pères (colons français), ils accèdent alors au pouvoir politique et économique (Trouillot et Weber, 2014), mais au masculin. Une bonne partie de la population noire a été rebroussée vers ce que Barthélémy appelle le *Pays en-dehors* (Barthélémy, 2000), c'est-à-dire vers les zones campagnardes avec peu de ressources matérielles. En outre, les conditions des femmes mulâtresses divergent de celles des femmes noires : les premières bénéficiaient de privilèges économiques, tout en demeurant dans une position de subalternes vis-à-vis des hommes mulâtres ; alors que les secondes sont reléguées au bas de l'échelle sociale. Les femmes noires deviennent héritières de la pauvreté et d'une identité sociale minorisée, et en dépit du fait que depuis 1957, le pouvoir politique en Haïti a été investi par des hommes noirs, les mulâtres restent en revanche l'élite économique (Trouillot et Weber, 2014).

2 Démarche adoptée

Pour alimenter ce travail, j'ai eu recours au féminisme décolonial pour discuter des violences genrées. Ainsi les réflexions de Gayatri C. Spivak (2009), Françoise Vergès (2020), Marie Fall et Camille-Amélie Koziej Lévesque (2022) sont priorisées. Dans l'objectif d'articuler les aspects théoriques à la réalité haïtienne, sont cités des féministes haïtiens comme Madeleine Sylvain-Bouchereau (1957) (membre fondateur de la première organisation féministe en Haïti, « Ligue d'action sociale », créée en 1934), Julien Sainvil (2010), Eunide Louis (2013), Sabine Lamour (2018).

Cette note de recherche est inscrite dans la perspective de la sociologie du sujet, qui sera développée avec des auteurs comme Judith Butler (2002), Vincent De Gaulejac (2009), Danilo Martuccelli (2006), Michel Wieviorka (2008) et Gayatri C. Spivak (2009). La note vise à discuter de la construction du sujet par

¹ Femme en action contre la stigmatisation et la discrimination sexuelle.

suite de la violence vécue. Ainsi demande-t-on : quelles sont les dynamiques que peut mobiliser l'individu violenté pour être sujet ?

3 Une lecture décoloniale des violences

Vergès (2020) croit que l'analyse des violences renvoie indubitablement à une historicisation d'oppression multiple, qui débute avec la domination masculine logée dans une matrice coloniale, à la fois contraignante pour des femmes et des hommes. Dans cette matrice coloniale, le binarisme et la domination masculine étaient la norme. Selon certains constats dans des pays anciennement colonisés, la norme binaire et la verticalité favorable aux hommes sont reconduites après leur indépendance (Lugones, 2019). Ce qui fait penser à l'idée que les normes patriarcales ont été incorporées par les individus ayant vécu l'esclavage. C'est sans doute ce qui incite Vergès (2020) à enchevêtrer patriarcat, esclavage et colonisation outre le capitalisme. Le féminisme décolonial s'oppose à toutes ces formes d'oppression, y compris celle des femmes sur les femmes.

3.1 Critique du féminisme universel

Le féminisme décolonial critique le féminisme dominant, qui dans ses pratiques, tend à homogénéiser les problèmes des femmes. Or rappelle Vergès (2017), les femmes ne constituent pas un tout unifié, les problèmes auxquels elles font face divergent d'un espace social à un autre. Il faut donc considérer leurs problèmes dans leur contexte spécifique, pour mieux les combattre. Les conditions sociales des femmes du Nord ne se fusionnent pas à celles du Sud, et au sein même des rapports sociaux internes d'une société s'affrontent des antagonismes de classe et de race. Ce qui a été d'ailleurs illustré dans une société multiethnique comme les États-Unis, où les *Black Feminis*, prônent leur non-appartenance au féminisme blanc dominant. Par ailleurs, on reproche au féminisme dominant sa mission civilisatrice eurocentrique, qui vise à modéliser les femmes à la manière occidentale : fémo-impérialisme (Vergès, 2017 ; Fall et Koziej Lévesque, 2022).

La rhétorique « sauver les femmes » non-européennes a produit un sentiment de supériorité tel – l'Europe serait le continent qui *sait* ce que sont que les droits des femmes – que ces pratiques de « sauvetage » se perpétuent en se reconfigurant. Il s'agit de sauver les femmes non plus au nom d'un impérialisme bienveillant mais au nom de « valeurs » européennes donc naturellement universelles (Vergès, 2017, p.163).

Le féminisme impérialiste est au dire de Fall et Koziej Lévesque (2022), une domination des femmes par les femmes. Par exemple, dans un pays du Sud comme le Sénégal, les autrices critiquent le fait que ce féminisme s'immisce dans les programmes d'aide au développement avec l'idée de sauver les femmes, dans l'ignorance des spécificités socioculturelles qui structurent les rapports sociaux de sexe (Fall et Koziej Lévesque, 2022). La lecture de Vergès (2020) peut être rapprochée de cette dernière critique, en situant ses observations à la fois à la France et aux pays du Sud, elle perçoit une prétention à aligner les femmes autour des critères dominants et sur une base raciale, dans l'exclusion des femmes musulmanes et des femmes racisées. Cette hégémonie s'étend vers le Sud avec l'idéation d'inculquer les valeurs occidentales aux femmes, en vue de solutionner leurs problèmes, sans qu'ils ne soient pour autant identiques. D'où le rejet de ce féminisme impérial, jugé inapte à charrier les revendications des femmes du Sud (Vergès, 2020). Ce féminisme dominant est perçu comme une extension du néocolonialisme selon l'analyse critique de la philosophe indienne Spivak (2009),

qui a mis en exergue les formes de violences épistémiques qui y sont sous-jacentes, en réduisant en silence les femmes des pays du Tiers-monde et en s'érigeant comme leur porte-parole.

Cette lecture théorique a permis de comprendre qu'une étude sur les violences basées sur le genre en contexte haïtien, doit non seulement rendre compte du patriarcat, mais aussi des conditions de pays du Sud, comme les inégalités sociales, et surtout du spectre de la dépendance vis-à-vis de l'extérieur.

3.2 Critique de l'État patriarcal

Le féminisme matérialiste a le mérite de centraliser la critique du patriarcat comme le moteur des violences basées sur le genre, quoiqu'il ait été critiqué pour avoir traité distinctement le patriarcat du capitalisme (Dorlin et al., 2009). Sous l'impulsion des mouvements féministes, certains États ont opté pour ce que Vergès (2020) appelle la « judiciarisation » des violences genrées tout en gardant intact la structure patriarcale, qui ne les freine pas pour autant. Ainsi juge-t-elle inefficients ces États punitifs.

Dans un pays comme Haïti, il y'a lieu de souligner dès sa genèse des inégalités économiques et de genre. Comme je l'ai souligné dans l'introduction, l'État haïtien a reconduit des normes patriarcales au travers des lois, voire le binarisme et la domination masculine. La gouvernance du pays se conjugue au masculin, les femmes indistinctement n'avaient ni le droit de vote ni celui d'apposer leur candidature pour une fonction politique. Il a fallu attendre jusqu'en 1957 pour que ces droits soient atteints sur le plan formel (Sylvain-Bouchereau, 1957). En date d'aujourd'hui, le binarisme prime encore dans le pays, les inégalités persistent en défaveurs des femmes et des filles descendantes des anciens esclaves noirs. Par exemple, le taux d'alphabétisation s'élève à 63,8 % chez les hommes contre 58,3 chez les femmes (IHSI, 2003)², sans oublier le fait que le décrochage scolaire touche davantage les filles, soit 12 %. Si les femmes de la classe majoritaire participent grandement à l'économie du pays, elles sont fortement présentes dans les activités les plus ingrates et les moins rentables, comme le *Madan Sara*³, dans les industries de sous-traitance (Lamour, 2017), donnant lieu à l'enchevêtrement des inégalités de genre, de classe et économiques en Haïti.

Si l'État punitif est remis en cause par Vergès (2020) pour son inefficacité à solutionner les violences basées sur le genre, en Haïti c'est l'impunité qui fait sa loi. Dans un mémoire présenté à la CIDH⁴ en 2019, Avocats sans Frontières Canada, *Kay Fanm* et OPC⁵ s'entendent sur un plaidoyer visant à forcer l'État haïtien à rendre compte de l'impunité des violences faites aux femmes. À titre d'exemple, le harcèlement sexuel n'est pas puni par le Code pénal haïtien, et une telle ignorance des comportements abusifs témoigne non seulement de l'inefficacité de l'État à réduire les violences, mais pourrait également être perçu comme l'exemple de sa complicité (par omission) dans la réalisation de tels actes. Il y a lieu de souligner également l'attitude dépendante adoptée par OPC et *Kay Fanm*, puisque la première est une institution étatique, la seconde est une organisation féministe locale. Pourquoi ne luttent-elles pas contre cet État, sans quémander l'aide extérieure ? La critique de Spivak (2009) prend tout son sens ici, en évoquant l'influence du dominant dans la construction du sujet « subalterne », qui tendanciellement reconduit le langage du dominant, mais incorpore

² Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique.

³ Ce sont des commerçantes qui partent des zones rurales vers les villes pour vendre des denrées agricoles. Ce nom leur est attribué en raison du rapprochement avec l'espèce d'oiseaux ainsi dénommée, qui s'entasse en groupe pour des routines quotidiennes.

⁴ Commission Interaméricaine des Droits de l'Homme.

⁵ Office de la protection du citoyen.

en plus l'idée selon laquelle le sauvetage ne peut advenir que de l'extérieur. Le sauveur n'est autre que le dominant (néocolonialisme).

3.3 Critique de la prise en charge des violences faites aux femmes en Haïti

La prise en charge des personnes ayant vécu des violences basées sur le genre est au centre des Organisations non gouvernementales nationales et internationales. À la suite des programmes d'aide, plusieurs organisations féministes en Haïti, ont délaissé la militance au profit de ce que Sainvil (2010) appelle « le service », c'est-à-dire donner des soins aux personnes victimes. Conséquemment, la mission de ces organisations, celle de lutter en faveur de l'émancipation des femmes haïtiennes, s'en trouve altérée. Pour Côté (2014), l'invasion de l'Humanitaire qu'a connue Haïti après le séisme du 12 janvier 2010 est grandement responsable de la démobilité de la lutte féministe, qui était pourtant active aux alentours de 1986. Non seulement l'aide humanitaire aurait agi sans impliquer les organisations féministes locales, mais elle a grandement démantelé le militantisme au bénéfice de l'assistance étrangère (Côté, 2014). Subséquemment, les structures qui produisent les violences restent intactes.

Le concept de subalterne de Spivak (2009), pris dans le sens des identités sociales de luttes, offre un cadre pertinent pour comprendre les conditions des femmes et ces organisations féministes d'Haïti analysées par Sainvil (2011) et Côté (2014). Les subalternes, selon la philosophe, en dépit de leur prétention critique, se construisent par le discours du dominant. Réduites à un secteur de service pour reprendre Sainvil (2011), des organisations féministes haïtiennes sont devenues muettes, ou pour reprendre l'expression de Spivak (2009), elles réitèrent l'action du « dominant », celle d'assister les victimes et les démunis comme le fait « l'Humanitaire » dans l'exemple d'Haïti. Est-ce que s'engager uniquement à donner des soins aux femmes victimes empêche que d'autres le soient également ?

La prolifération des violences qui touchent les femmes en Haïti témoigne de l'urgence de considérer ce problème dans ses causalités. En plus des inégalités générées par le patriarcat, Haïti fait face à des crises sociopolitiques chroniques qui ont des retombées négatives sur la population de manière générale et sur les femmes en particulier. Cela étant dit, les violences basées sur le genre dont les femmes en sont victimes ont des racines complexes dans ce pays en proie à la démobilité des luttes visant l'émancipation des femmes.

Sainvil (2011) explique la démobilité des organisations féministes en Haïti par leur dépendance financière vis-à-vis des institutions étatiques et internationales, et pour comprendre cette dépendance, il faut remonter à la déstructuration de l'économie haïtienne. Ainsi, dépourvues de ressources matérielles, les organisations féministes ne sont plus libres de leurs mouvements à l'égard des institutions étatiques et internationales dont dépendent leurs survies. Pour la plupart, à la militance et l'action de ces organisations, est suppléée la prestation de service conformément à la demande de *qui* finance.

4 Le défi d'être sujet

La notion de sujet occupe une position centrale au sein des débats sociologiques. Un sujet libre et autonome, maître de ses choix, susceptible d'articuler réflexivement ses actions est souvent avancé pour catégoriser l'individu contemporain. Comment parler de liberté et d'autonomie quand l'individu ne cesse d'être confronté

à des situations sociales qui tendent à l'invisibiliser et à invalider ses choix, comme dans le cadre des processus de dominations ou des différentes formes de violence qui lui sont infligées ? Certes, Butler (2002) pense que les mécanismes d'assujettissements peuvent être à l'origine du devenir sujet, lequel passerait par la réflexivité à l'égard de sa situation apte à dynamiser l'action. Dans ce point de vue, on peut déceler une certaine potentialité à l'action. Ce serait comme l'a avancé Touraine (1984), le sujet c'est l'acteur face aux systèmes et rapports sociaux assujettissants. Mais comment penser le devenir-sujet quand l'individu voit la capabilité en un autre extérieur à lui-même, comme dans l'exemple des organisations haïtiennes qui demandent l'aide extérieure pour solutionner les problèmes des femmes ? Autrement dit, ne sommes-nous pas face à une situation qui dérouté cet individu perçu comme libre et autonome ?

Dans ses réflexions sur les sujets subalternes, Spivak (2009) critique la violence épistémique qui participe à la construction de ces derniers en les rendant silencieux ou en forgeant leur langage en conformité avec le langage du dominant. Cela dit, la critique de la violence épistémique peut amener à contester la notion de production de sens chez les femmes des pays anciennement colonisés qui n'ont pas que l'obstacle du patriarcat à franchir si l'on suit bien Spivak (2009), leur défi d'être sujet se confronte plus largement à la manière dont elle peut devenir actrices de leurs propres langages et actions.

Des dynamiques du sujet

Wieviorka (2008) pense que violence et sujet sont à traiter conjointement, car le sujet s'érige sur la subjectivation, et la violence est à risque d'aboutir soit à la subjectivation ou la dé-subjectivation. Définie comme la négation de l'autre, la violence pourrait faire obstacle à l'émergence du sujet, en générant une perte de sens et de repère chez l'individu qui en est victime (Wieviorka, 2008). Cela s'explique par le fait que la violence vécue laisse des éraflures douloureuses, et sa charge mémorielle, souvent trop éprouvante, peut conduire à la perte de sens.

Deux facettes complémentaires du sujet sont à envisager (Wieviorka, 2008). La première est défensive en luttant pour sa survie et résiste aux logiques des systèmes comme l'a soutenu Touraine (1984). Mais ce sujet en lutte est fragile et fait face au risque d'écrasement et d'auto-destruction (Wieviorka, 2008), voire des cas de suicides ou de maladies mentales. La facette constructive du sujet « se réfère à la capacité d'être acteur, de construire son expérience » (Wieviorka, 2008, p. 33). Il s'agit d'un sujet en devenir. Wieviorka (2008) voit dans ce sujet quelqu'un qui peut mettre à l'épreuve son endurance, son courage, sa volonté. Dit ainsi, si la violence est forcément affligeante, elle n'amènerait pas toujours à la destruction du sujet. Wieviorka (2004) croit même qu'il pourrait découler une part fondatrice du sujet au travers des différents efforts qui vont être déployés pour surmonter le traumatisme. Dans un tel cas, la violence subie servirait de catalyseur à la mise en œuvre des processus de subjectivation. L'expérience de Tarana Burke peut illustrer un processus de subjectivation par suite de la violence vécue. Étant une pionnière du mouvement « Me too », les agressions sexuelles dont elle a été victime durant son adolescence sont un pilier dans la dynamisation des actions à l'origine de ce mouvement et de la mobilisation d'autres femmes contre les violences qui leur sont infligées (Cousin et al., 2019).

Les réflexions de Martuccelli (2006) à propos de l'individuation peuvent également être utiles pour comprendre la construction du sujet. L'individuation qui suppose la construction de l'individu dans un double mouvement, celui de l'intériorisation et de la distanciation à l'égard des normes (voir en sujet autonome), est un processus fortement influencé par des épreuves, pour lesquelles les individus sociaux déploient et mobilisent des supports pour les affronter. Les supports renvoient à l'ensemble des manières effectives et

stratégies grâce auxquelles les individus se tiennent (Caradec et Martuccelli, 2004). Dans son texte *Forgé par l'épreuve*, à base empirique, Martuccelli (2006) explique comment la notion de support – qui n'est pas forcément un support des individus mais qui pourrait être un travail ou but donné –, sert de plancher à une reconstruction narrative, en vue de redonner du sens à soi et à son expérience. En ce sens, l'expérience des épreuves peut contribuer à la constitution de soi et du sujet.

Pour sa part, De Gaulejac (2009) est assez optimiste quant au devenir sujet aux prises à des situations humiliantes, qui dirait-on, auraient tendance à l'invalider. Pour lui, les situations humiliantes mettent la personne en défi d'affirmer son existence, par le dépassement de ce qu'autrui veut faire de lui. Ainsi, à la lumière de l'auteur (De Gaulejac, 2009), on peut envisager une personne ayant vécu de la violence qui s'affirme comme suit : autrui veut me réduire à une victime, mais je suis autre chose qu'une simple victime, je veux l'affirmer.

Conclusion

La discussion théorique autour du sujet a permis de comprendre qu'il n'est pas une donnée préalablement construite, il résulte d'une construction au sein des contextes sociaux. Le sujet s'affirme contre les rapports sociaux assujettissants (Touraine, 1984 ; Butler, 2002), tout comme la violence vécue peut dynamiser l'action mue par une volonté de dépassement (de Gaulejac, 2009), en générant la subjectivation. L'inverse est aussi possible, la violence peut conduire à la dé-subjectivation (Wieviorka, 2008). Si les approches théoriques précédemment mentionnées apportent des éléments de réponse à la question : quelles sont les dynamiques que peut mobiliser l'individu violenté pour être sujet ? Cependant, elles sont loin d'être suffisantes pour appréhender la construction du sujet dans le contexte des femmes issues d'une société postcoloniale telle qu'Haïti en proie à l'assistance étrangère. En enchevêtrant le genre avec d'autres structures de dominations, les réflexions décoloniales des féministes comme Spivak (2009) et Vergès (2020) sont pertinentes pour comprendre l'articulation entre la construction des individus anciennement colonisés en tant que sujet, les effets du colonialisme et le néocolonialisme. Mais, là encore, il ne faut guère oublier les difficultés intestines, dont les crises sociopolitiques chroniques qui talonnent Haïti et qui ont des incidences sur les problèmes de ses femmes. Il ne reste que d'attendre les réponses qui seront données par un terrain auprès des femmes haïtiennes à propos des mécanismes de construction du sujet en lien avec la violence vécue ?

Références bibliographiques

Avocats sans Frontières Canada, Kay Fanm, Office de la protection du citoyen. (2019). *L'impunité des violences faites aux femmes et aux filles en Haïti : mémoire présenté à la Commission interaméricaine des Droits de l'Homme en date du 13 février 2019.*

<https://media.mouka.ht/index.php/document/limpunite-des-violences-faites-aux-femmes-et-aux-filles-en-haiti>

Barthélémy, G. (2000). *Créoles-bossales conflit en Haïti*. Matoury Cedex Ibis Rouge.

Butler, J. (2002). *La vie psychique du pouvoir : l'assujettissement en théories*. Éditions Léo Scheer.

Caradec, V. et Martuccelli, D. (2004). *Matériaux pour une sociologie de l'individu : perspectives et débats*. Presses universitaires du Septentrion.

- Côté, D. (2014). « Anpil fanm tonbe, nap kontinye vanse » : luttes féministes en Haïti. *Revue Possibles*, 38(1), 209-223. <https://hal.science/hal-01528859/document>
- De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Éditions du Seuil.
- Dorlin, E. (dir.). (2009). *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*. Presses universitaires de France.
- Fall, M. et Koziej Lévesque, C.-A. (2022). Promouvoir l'égalité femme homme dans les projets d'adaptation au changement climatique des îles du Saloum au Sénégal : les angles morts de la Politique d'aide internationale du Canada. *Bulletin de l'association de géographes français*, 99(3), 476-493. <https://journals.openedition.org/bagf/10058>
- Femme en action contre la stigmatisation et la discrimination sexuelle (FACDIS) et al. (2015, juillet). *Soumission au groupe de travail pré-session du comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes pour l'adoption d'une liste de problèmes par le gouvernement haïtien* (63^e session). https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/DownloadDraft.aspx?key=wl95rLBMZvV_KW9wVq8KUG44O6xB22VH5qmzi8i9BCqrlY9Z/P5+O0exKdpMvB3ES5ILkcalflQW6ERDgv9Uy/A==
- Institut haïtien de statistique et d'informatique. (IHSI). (2003). *Quatrième recensement général de la population et de l'habitat*. Port-au-Prince.
- Lamour, S.L.C (2017). *Entre imaginaire et histoire : une approche matérialiste du poto-mitan en Haïti* [Thèse de doctorat, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis]. Mouka. <https://media.mouka.ht/document/entre-imaginaire-et-histoire-une-approche-materialiste-du-poto-mitan-en-haiti>
- Louis, E. (2013). Violences faites aux femmes en Haïti : état des lieux et perspectives. *Haïti Perspectives*, 2(3), 45-49. <https://mouka.ht/sites/mouka.ht/files/pdf/Louis%20-%202013%20-%20Violences%20faites%20aux%20femmes%20en%20Ha%C3%AFti%20%20%20C3%89tat%20des%20li.pdf>
- Lugones, M. (2019). La colonialité du genre. *Les cahiers du CEDREF*, 23(2019), 46-89. <https://journals.openedition.org/cedref/1196>
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : l'individu dans la France contemporaine*. Armand Colin.
- Sainvil, J. (2010). *Mouvements féministes haïtiens : crise du militantisme et institutionnalisation* [Mémoire de maîtrise, Université Paris VIII]. Mouka. <https://mouka.ht/document/mouvements-feministes-haitiens-crise-du-militantisme-et-institutionnalisation>
- Spivak, G.C (2009). *Les subalternes peuvent-elles parler ?* (traduit de l'anglais par J. Vidal). Amsterdam.
- Sylvain Bouchereau, M. (1957). *Haïti et ses femmes : une étude d'évolution culturelle*. Les Éditions Fardin.
- Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur*. Fayard.
- Trouillot, L. et Weber, L. (2014). Haïti : une occupation molle. *Savoir et agir*, 3(29), 75-84. <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2014-3-page-75.htm>

Vergès, F. (2020). *Une théorie féministe de la violence : pour une politique ant-raciste de la protection*. La Fabrique.

Wieviorka, M. (2004). *La violence : voix et regards*. Balland.

Wieviorka, M. (2008). *Neuf leçons de sociologie*. Robert Laffont.

Le rôle de la mémoire de travail dans l'acquisition incidente du vocabulaire en langue seconde durant la compréhension orale chez les enfants : une revue de littérature

Georgia Despoini

Mots-clés : Acquisition d'une langue seconde ; mémoire de travail ; mémoire phonologique ; vocabulaire ; enfants

Keywords : Second language acquisition ; working memory ; phonological memory ; vocabulary ; children

Résumé

Développer son vocabulaire pour comprendre oralement et à l'écrit en langue première (L1) et en langue seconde (L2) constitue un défi de taille tant pour les adultes que pour les jeunes apprenants. L'apprentissage des mots dépend aussi de la mémoire de travail (MT) qui a une place centrale dans la cognition humaine et l'apprentissage d'une langue ; plusieurs études ont établi son rôle important dans l'apprentissage d'une L1 (Gathercole et Baddeley, 1989, 1990) et, encore plus, d'une L2 (Baddeley et al., 1998 ; Gathercole et al., 1999 ; Service et Kohonen, 1995). En dépit des études déjà menées concernant le rôle de la MT dans l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale, le besoin d'apporter des précisions sur ce rôle surtout chez les enfants reste encore à explorer. L'objectif de cet article est de présenter une synthèse des écrits sur le rôle de la MT dans l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale chez les enfants pour souligner ce besoin concernant les précisions nécessaires à apporter.

Abstract

Developing vocabulary to understand oral and written language in first language (L1) and second language (L2) is a major challenge for both adults and young learners. The learning of words also depends on the working memory (WM), which is central to human cognition and language learning; several studies have established its important role in learning L1 (Gathercole & Baddeley, 1989, 1990) and, even more so, in L2 (Baddeley & al., 1998; Gathercole & al., 1999; Service & Kohonen, 1995). Despite previous studies on the role of WM in the incidental acquisition of second language vocabulary during listening comprehension, the need for clarification on this role, especially in children, remains to be explored. The aim of this article is to present a synthesis of the literature on the role of WM in the incidental acquisition of second language vocabulary during listening comprehension in children to highlight this need for the necessary clarifications.

Pour citer cet article

Despoini, G. (2024). Le rôle de la mémoire de travail dans l'acquisition incidente du vocabulaire en langue seconde durant la compréhension orale chez les enfants : une revue de littérature. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 201-217. <https://doi.org/10.62920/8nax7758>

© L'autrice, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Apprendre des mots et développer un vocabulaire d'une étendue suffisante pour comprendre oralement et à l'écrit en langue seconde (L2) constitue un défi de taille pour les jeunes apprenants, surtout lorsqu'ils

s'exposent à de nouveaux stimuli fournis en contexte d'apprentissage¹. L'apprentissage des mots dépend aussi de la mémoire de travail (MT), un des facteurs qui s'impliquent dans l'apprentissage du vocabulaire. La MT est un espace de travail mental, et plus spécifiquement, un système cognitif (une forme de mémoire à court terme) responsable du stockage temporaire et de la manipulation de l'information pendant une courte durée (quelques secondes) dont l'utilisation sert à accomplir une tâche. Elle a une place centrale dans la cognition humaine et l'acquisition d'une langue première (L1) et d'une L2 : plusieurs études ont établi son rôle important dans l'apprentissage d'une L1 (Gathercole et Baddeley, 1989, 1990) et, encore plus, d'une L2 (Baddeley et al., 1998 ; Gathercole et al., 1999 ; Service et Kohonen, 1995).

Le lien entre la MT et une L2, confirmé par Linck et al. (2014), est modulé par plusieurs variables identifiées par la critique des études déjà menées, telles que les paradigmes, le public cible, ses traits caractéristiques, la méthodologie et les instruments de mesure utilisés ou encore les objectifs spécifiques des études menées. Notre article présente des études empiriques déjà menées par rapport au rôle de la MT et à son lien avec le vocabulaire en L2 durant la compréhension orale. Il constitue une brève synthèse de la revue des écrits réalisée dans le cadre d'une thèse en cours de finalisation qui s'intéresse au rôle de la MT dans l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale chez les enfants (Despoini, à paraître).

Notre recension des écrits présente d'abord le modèle de la MT de Baddeley (2000), le plus répandu parmi les différents modèles conceptuels élaborés dans les recherches menées en psychologie cognitive ayant comme objet d'étude le rôle de la MT dans l'acquisition d'une langue. Le lien entre la MT et l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale, surtout chez les enfants, sera par la suite mis en relief pour justifier l'objet de l'étude entrepris dans la thèse.

1 Langue première, langue seconde, et leur lien avec la mémoire de travail

La langue est la quintessence de la cognition humaine, partagée dans ses activités communicatives, naturellement produites et culturellement représentées (Ellis, 2019). La première langue (L1) s'acquiert par l'interaction entre l'enfant et son premier entourage ; une deuxième langue (L2) s'acquiert dans un contexte différent, comme celui de l'immigration ou la diplomation pour réaliser des études à l'étranger, avant de prendre la forme d'une connaissance consciente. Il se met en relief que différents contextes d'apprentissage (p. ex., enseignement traditionnel en classe, éducation bilingue), ainsi que des variables associées à des méthodes d'enseignement particulières (incidente ou intentionnelle), ou encore les différences individuelles entre les apprenants (MT), sont susceptibles d'influencer l'apprentissage des langues.

L'enregistrement de la langue (L1 ou L2) dans le cerveau humain passe inévitablement par la MT, qui constitue un des outils de base du cerveau pour toute manipulation et tout emmagasinage des informations (Baddeley, 2003). La conception de la MT a beaucoup évolué à travers différents modèles et théories qui soulignent pourtant tous l'idée que la MT comprend plusieurs composantes ou processus fonctionnant de manière

¹ Je tiens à exprimer ma gratitude à Kirsten Hummel, professeure titulaire à l'Université Laval, pour son orientation et ses conseils durant mon parcours doctoral. Remerciements à Isabelle Clerc pour l'occasion de publier cet article, ainsi qu'à Ariane Lefebvre pour la coordination du premier numéro de cette revue scientifique.

coordonnée dans le but d'emmagasiner temporairement et de traiter toute information langagière (Miyake et Shah, 1999).

Parmi les différents modèles conceptuels qui ont été élaborés, celui de Baddeley (2000) est le plus souvent cité dans les recherches menées en psychologie cognitive et ayant comme objet d'étude le rôle de la MT dans l'acquisition d'une langue. Son modèle rend compte d'une variété de faits relatifs au fonctionnement cognitif régulier ou pathologique dans des domaines variés chez l'adulte et l'enfant et il sera utilisé dans le cadre de notre recherche.

La thèse, dont est issu cet article, adopte le modèle de la MT de Baddeley (2000) ainsi que les mesures de la MT et de la MP associées à ce modèle afin d'examiner l'apprentissage du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale chez des enfants (voir [figure 1](#)).

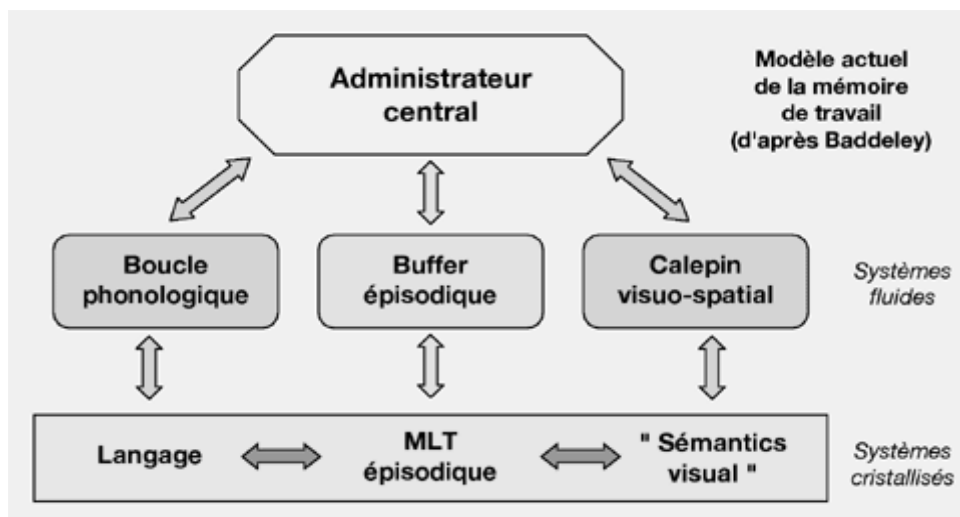


Figure 1. Le modèle révisé de la mémoire de travail de Baddeley (2000)
 Note. Permission d'utilisation de la figure de Baddeley (acquise à l'automne 2022)

Parmi les modèles de la MT existants, celui de Baddeley et Hitch en 1974 est défini comme un système de maintien temporaire et de manipulation de l'information nécessaire à la réalisation des tâches cognitives complexes, comme l'apprentissage d'une langue. Le modèle de Baddeley et Hitch comprend l'administrateur central, responsable de l'attention, du contrôle et de la coordination de deux autres composantes (systèmes-esclaves) afin de les mettre en relation avec la mémoire à long terme : d'une part, la boucle phonologique (correspondant à la mémoire phonologique à court terme, dorénavant MP) et d'autre part, le calepin visuo-spatial (correspondant à l'œil intérieur traitant les informations sous forme visuelle ou spatiale). Au modèle initial, révisé ultérieurement par Baddeley (2000), le tampon (*buffer*) épisodique a été ajouté, élément où plusieurs types d'informations sont temporairement emmagasinés et intégrés, donnant au modèle de la MT son aspect actuel.

La boucle phonologique est responsable de l'emmagasinage du matériel verbal appuyé sur la parole. La plupart des travaux sur la MT ont utilisé des informations verbales, dont la performance dépend de l'opération de la boucle phonologique (Baddeley et Hitch, 1974 ; Baddeley, 1986, 2000). Notre article se concentre sur ce point en particulier dans l'objectif de répondre à notre question de recherche.

Il y a deux sous-composantes de la boucle phonologique : le sous-système verbal ou phonologique et le processus de répétition articulatoire. Le premier contient des informations appuyées sur la parole codée dans

des traces. Ces traces s'effacent rapidement sur une période de deux secondes environ (perte passive). La durée limitée des traces dans le sous-système phonologique est estimée entre 1,8 et 2,2 secondes (Baddeley et al., 1975). Le second, le processus de répétition articulatoire permet aux traces d'être maintenues pendant de plus longues périodes dans l'emmagasinage à court terme.

La boucle phonologique a un fonctionnement qui ressemble relativement à un enregistrement continu sur une bande audio d'une durée limitée (Dehn, 2008) ; elle enregistre automatiquement tout stimulus verbal par le biais du système de stockage phonologique. Dans ce cas, les informations s'effacent lorsque de nouvelles informations sont enregistrées sur la bande audio ou sont conservées par une écoute continue soutenue par le système de répétition articulatoire. Le processus de répétition articulatoire peut être utilisé pour rafraîchir les représentations phonologiques en décomposition afin que l'information puisse être conservée pendant plus de deux secondes. Cette répétition implique un processus de ré-encodage des traces d'éléments dans la boucle phonologique avant que les traces soient effacées au point où elles ne peuvent plus être identifiées ; elle sert également à recoder l'input non-phonologique tels que les mots imprimés, les images ou même les pensées abstraites dans leur forme phonologique afin qu'ils puissent être conservés dans le sous-système phonologique, par exemple en articulant les noms des objets dont on se souviendra de façon manifeste ou sous-vocale. En revanche, le matériel de parole auditif obtient un accès direct au sous-système phonologique sans passer par la répétition articulatoire.

Des représentations plus permanentes de mémoire de nouveaux mots sont construites dans la mémoire à long terme. La boucle phonologique joue un rôle essentiel en soutenant l'apprentissage phonologique à long terme de nouveaux modèles sonores. Bien que le modèle de la boucle phonologique fournisse un compte rendu simple et cohérent des phénomènes et de leur interaction, la recherche expérimentale a révélé quatre principaux éléments de preuve soutenant son fonctionnement, comme les effets de la similitude phonologique, de la suppression de l'articulatoire, de la longueur des mots et de la parole non pertinente (Baddeley et Hitch, 1974).

L'utilisation du modèle de la MT de Baddeley (2000) est pertinente dans l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale chez les enfants pour mesurer son implication (fonctions exécutives de la MT et MP) dans la rétention de nouveaux mots en L2.

2 Acquisition incidente du vocabulaire en langue seconde

Le vocabulaire – oral et écrit (Webb, 2005) – repose sur la connaissance des mots (Laufer, 1997). Les mots (essentiels, utiles, communs, etc. ; voir Graves, 2016) sont liés à la connaissance lexicale (van Zeeland et Schmitt, 2013b) qui est à son tour importante dans la compréhension orale (Nation, 2006 ; van Zeeland et Schmitt, 2013a, 2013b). L'acquisition du vocabulaire en L2 est un objectif qui peut être atteint par des stratégies d'enseignement (p. ex., Graves, 2016) ; elle se réalise de manière intentionnelle et incidente et a lieu quand les individus acquièrent des mots comme un sous-produit d'une activité, comme la lecture ou l'écoute dans la langue cible (Loewen, 2015).

La distinction entre apprentissage « incident » et « intentionnel »² est moins mise de l'avant dans les recherches plus récentes dans le domaine de la didactique des langues. Dans son article consacré à l'apprentissage incident en acquisition des langues secondes (ALS), Hulstijn (2013, p. 1) souligne que l'élément fondamental au processus d'apprentissage réside dans le traitement de l'information (le comment) plutôt que dans la nature de sa présentation qu'elle soit incidente ou intentionnelle. À cet effet, il cite Eysenck (1982, p. 203) qui affirme que : « la performance de la mémoire est déterminée beaucoup plus par la nature des activités de traitement engagées par l'apprenant que par l'intention d'apprendre en soi ». En d'autres termes, il convient de mettre de l'avant le traitement de l'information plutôt que de se focaliser sur la distinction entre les modes d'apprentissage « incident » et « intentionnel » (Hulstijn, 2013 ; Webb et Nation, 2017). L'apprentissage incident est responsable de la croissance du vocabulaire en L1 (Nation, 2001 ; Webb et Nation, 2017) et en grandes quantités dans le discours oral et écrit, il peut également promouvoir la croissance du vocabulaire en L2 (Nation, 2001 ; van Zeeland et Schmitt, 2013a, 2013b ; Webb et Nation, 2017).

Concernant les apprenants d'une langue, les natifs et les non-natifs comprennent le discours oral avec seulement une conceptualisation de 90 % des mots qui sont utilisés dans un contexte d'apprentissage précis, bien que les non-natifs aient montré des variations considérables à ce niveau. La contribution de l'apprentissage du vocabulaire dans des contextes de l'acquisition L2 est nuancée (Webb et Nation, 2017, p. 48). Dans un contexte de L2 avec peu d'exposition à l'input, l'apprentissage du vocabulaire est limité et peut ne pas avoir un effet sur sa croissance (Cobb, 2016). Une approche qui combine des conditions d'apprentissage incident et intentionnel peut être plus efficace (Laufer, 2003 ; Nation, 2013 ; Webb, 2007) et elle est utilisée dans le cadre de notre thèse : un recours aux activités d'apprentissage permet une meilleure connaissance des mots à apprendre, surtout durant les premières étapes d'apprentissage, ce que nous élaborons dans le cadre de notre étude (Despoini, à paraître).

Deux volets importants pour l'acquisition du vocabulaire en L2 sont l'écoute et la lecture (Hatami, 2017). Plusieurs études examinent l'acquisition du vocabulaire en L2 par la lecture (p. ex., Horst et al., 1998 ; Webb, 2007). Toutefois, les études sur l'acquisition du vocabulaire en L2 par l'écoute sont limitées (Brown et al., 2008 ; van Zeeland et Schmitt, 2013a, 2013b ; Vidal, 2003). Il s'agit d'une lacune importante dans la recherche scientifique, car la langue orale est le moyen principal utilisé pour l'apprentissage d'une L2 en classe. La majorité des études ayant examiné les effets de la lecture et de l'écoute sur l'acquisition du vocabulaire en L2 (p. ex., Brown et al., 2008 ; Vidal, 2011) ont été menées auprès des adultes ; selon leurs conclusions, la lecture est une source plus efficace que l'écoute pour l'acquisition du vocabulaire. Ainsi, la valeur de l'écoute dans l'acquisition de nouveaux mots en L2 durant la compréhension orale chez les enfants, examinée dans le cadre de la thèse dont cet article est issu, est mise en relief.

Le vocabulaire inconnu, souvent plus exigeant à gérer, est mieux manipulé par les apprenants compétents en L2 (van Zeeland et Schmitt, 2013b). Les apprenants moins compétents qui ont plus de difficulté à suivre l'oral considèrent la lecture comme une source d'acquisition plus efficace (Vidal, 2011) ; ils ont besoin d'un traitement en temps réel et peuvent profiter davantage de textes écrits sur lesquels ils ont plus de contrôle. Ils

² Les termes « incident » et « implicite » font référence à une manière d'apprendre non intentionnelle, non planifiée, pouvant avoir lieu lors d'une activité dans laquelle est engagé l'apprenant, telle que la lecture ou l'écoute (Ellis, 1994). Au contraire, les termes « intentionnel », « délibéré », « explicite » et « selon les instructions données » sont souvent utilisés comme synonymes dans la littérature des écrits pour indiquer les mots appris qui résultent d'une intention, de la volonté d'un projet.

peuvent s'attarder sur des mots qu'ils ne comprennent pas et revenir en arrière. La reconnaissance de mots inconnus dans le contexte du discours continu pose une difficulté considérable pour les auditeurs en L2. L'écoute en L2 se caractérise par une connaissance réduite des probabilités des séquences phonémiques et de la structure des mots et, par conséquent, par une capacité réduite d'extraire les mots du contexte oral qui se déroule (Cutler, 2002). Cette capacité réduite durant l'écoute en L2, qui est moins étudiée, a alimenté notre question de recherche afin de préciser lequel parmi les facteurs impliqués dans la compréhension orale et déjà présentés dans cet article (les fonctions exécutives de la MT et la MP) peut soutenir les enfants dans une conceptualisation des mots, surtout les nouveaux mots à acquérir.

Selon la méta-analyse de Webb et al. (2023) l'exposition à l'input³ en L2, s'il est centré sur le sens, contribue à un grand gain d'apprentissage sur les liens forme-sens de mots inconnus. Les gains d'apprentissage du vocabulaire en L2 sont similaires en lecture (17 %, 15 %), en écoute (15 %, en 13 %) et en lecture pendant l'écoute (13 %, 17 %), tels qu'observés aux post-tests immédiats et différés de cette méta-analyse. Les analyses des modérateurs⁴ révèlent que les apprenants, le matériel et l'activité choisis affectent l'ampleur des gains aux post-tests immédiats. Cependant, seulement le matériel et l'activité choisie modèrent les gains aux post-tests différés, selon le constat de Webb et al. (2023), ce que nous avons également observé dans le cadre de la thèse de laquelle l'article est issu (Despoini, à paraître).

Le rôle de la lecture de l'information de manière simultanée durant l'écoute améliore l'apprentissage de nouveaux mots (Malone, 2018) ; un renforcement auditif dans la relation entre le sens de nouveaux mots à apprendre et la forme est remarqué. Un traitement plus approfondi de nouveaux mots lors de l'écoute pendant la lecture se réalise et cette relation bidirectionnelle, ignorée par des études sur l'apprentissage du vocabulaire (p. ex., Horst et al., 1998), est probablement facilitante (Malone, 2018). D'un autre côté, l'acquisition du vocabulaire semble avoir un lien fort avec la MT en L1 et en L2 (p. ex., Chrysochoou, 2006 ; Chrysochoou et Bablekou, 2011 ; Efstathiadi, 2014, 2016 ; Juffs et Harrington, 2011 ; Kormos et Sáfár, 2008 ; Malone, 2018) tant auprès des adultes qu'auprès des enfants. Ainsi, une nouvelle étude auprès des enfants sur le rôle de la MT dans l'acquisition incidente du vocabulaire en L2, pendant la compréhension orale et la lecture des informations cibles en L2 (après avoir fourni les explications nécessaires en L1 et en L2), permettrait d'identifier des méthodes spécifiques et approfondies pour améliorer la rétention des nouveaux mots chez les enfants de différents niveaux au sein d'un même groupe d'apprenants.

3 Mémoire de travail (MT) et acquisition d'une langue (L1 et L2)

Ayant brièvement introduit les volets concernant l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale, le rôle de la MT en lien avec l'écoute d'une L2 durant la compréhension orale, surtout chez les enfants, sera présenté. Ainsi, le rôle de la MT dans le traitement des mots durant la compréhension

³ Dans le contexte linguistique l'input est défini comme « tous les mots, contextes et autres formes de langage auxquels un apprenant est exposé, par rapport à la compétence acquise dans la première ou la deuxième langue » (D'après le *Dictionnaire de didactique du français* de Cuq [2003]).

⁴ Les modérateurs de la méta-analyse de Webb et al. (2023) correspondent aux facteurs qui influencent l'apprentissage du vocabulaire en L2 tels que le type d'activité, le format du test, le niveau de compétence en L2, la direction de l'apprentissage (réceptif ou productif), le temps consacré à la tâche, le paradigme utilisé pour mener l'étude, la notation des tests, la mesure de la connaissance préalable des mots cibles et le nombre de mots cibles.

orale sera souligné. Le besoin d'explorer davantage ce domaine pour apporter de nouvelles preuves empiriques sera esquissé.

Parmi les différences individuelles cognitives, la MT et surtout la MP, sa sous-composante, joue un rôle important dans l'acquisition d'une langue (L1 et L2) auprès des adultes (p. ex., Baddeley et al., 1998 ; Gathercole et al., 1999 ; Malone, 2018) et auprès des enfants (p. ex., Chrysochoou et al., 2011, 2013, 2018 ; Kormos et Sáfár, 2008 ; Service, 1992 ; Verhagen et al., 2015). Les preuves d'une relation étroite entre la MT, la MP et les mots proviennent d'études expérimentales (p. ex., Adams et al., 1999 ; Gathercole et al., 1999), longitudinales (p. ex., Gathercole et al., 1992) et neuropsychologiques (p. ex., Baddeley et al., 1998).

Au sujet de la MP, l'acquisition d'une langue dépend fortement de la capacité de l'apprenant à détenir temporairement de nouvelles séquences phonologiques (voir Baddeley et al., 1998 ; Engel de Abreu et al., 2011). Plus ces séquences temporaires sont précises et stables, plus il est probable qu'elles soient liées à des représentations parallèles des caractéristiques conceptuelles du mot, constituant ainsi des représentations permanentes dans la mémoire à long terme (Baddeley et al., 1998 ; Gathercole, 2006). Le rôle de la MP dans l'acquisition du vocabulaire en L1, a été examiné par la répétition des non-mots auprès des enfants (Gathercole et Baddeley, 1989). Gathercole et Baddeley (1990) ont trouvé une relation causale entre la MP et l'acquisition du vocabulaire en L1 par les jeunes enfants, en testant leurs habiletés à travers une étude expérimentale. Une analyse corrélacionnelle croisée des données obtenues par une étude longitudinale menée auprès des 80 enfants a indiqué un lien significatif entre la MP et l'apprentissage du vocabulaire en L1 (Gathercole et al., 1991). La relation entre la MP et le vocabulaire en L1 s'est montrée importante durant les premières années d'acquisition d'une langue, mais sa force diminue considérablement à l'âge de huit ans, bien que le lien reste statistiquement significatif (Gathercole et al., 1992).

Au fur et à mesure que les enfants vieillissent, ils dépendent moins de traces phonologiques (MP) et s'appuient davantage sur des séquences phonologiques et lexicales enregistrées de manière permanente (système de mémoire à long terme ; voir Dollaghan, 1994). Si les connaissances en vocabulaire augmentent, les représentations de mots deviennent plus segmentales, plus fines et plus phonétiques et la sensibilisation s'élargit. Cela se traduit par une perception de la parole supérieure et un accès lexical plus ample, facilitant l'acquisition de vocabulaire (voir Walley et al., 2003). Lorsque le rappel de chiffres s'utilise pour évaluer la MP, la relation avec la connaissance du vocabulaire en L1 demeure importante, dès les premières années d'apprentissage (Gathercole et al., 1992) jusqu'à l'adolescence (p. ex., 14 ans ; Gathercole et al., 1999 ; voir aussi Baddeley et al., 1998). Ces résultats montrent la contribution de la MP au développement du vocabulaire en L1 et nous permettent de penser à son lien avec l'acquisition du vocabulaire en L2.

Plusieurs aspects de la MT et de son lien avec l'apprentissage en L2 ont été également examinés (Juffs et Harrington, 2011). Selon la méta-analyse de Linck et al. (2014), la relation entre la MT et le développement de la L2 est robuste et positive. La MT est également impliquée dans l'apprentissage d'une L2 (vocabulaire, grammaire, compréhension orale) auprès des adultes (p. ex., Martin et Ellis, 2012), de jeunes adolescents (p. ex., Kormos et Sáfár, 2008) ou des enfants (p. ex., Verhagen et Leseman, 2016).

Acquérir le vocabulaire en L1 est relativement simple pour ses locuteurs et souvent frustrant pour les apprenants d'une L2. L'étude de Vandergrift et Baker (2018) montre que quelques variables (connaissance du vocabulaire en L1 et en L2, capacité auditive, MT) sont étroitement liées à la compréhension auditive L2 et à la réussite de la compréhension orale chez les enfants.

La relation entre la MT et la L2 est toujours discutée auprès des enfants (Chen, 2022). Selon ses résultats, l'âge est un parmi les modérateurs de la relation entre la L2 et la MT. Plus précisément, la MT prédit unilatéralement la L2 chez les enfants de 3 à 4 ans, tandis que la L2 et la MT s'influencent mutuellement de manière bilatérale chez les enfants de 4 à 5 ans et de 5 à 6 ans. Ces résultats montrent que la MT et la L2 ont une relation étroite et causale chez les jeunes enfants. Dans l'objectif de répondre à notre question de recherche sur le rôle de la MT dans l'acquisition de nouveaux mots en L2 durant la compréhension orale chez les enfants, des mesures par rapport à la MT en L1 (tâches de répétition de chiffres à l'envers) et la MP en L1 (des tâches de répétition ou de reconnaissance de non-mots pour la MP) seront utilisées dans notre thèse (Despoini, à paraître), étant considérées par la recherche comme des instruments de mesure fiables.

4. Mémoire phonologique (MP) et acquisition d'une langue (L1 et L2)

La contribution de la MP (sous-composante de la MT) dans le développement et l'apprentissage d'une L2 est forte et déjà examinée empiriquement auprès des adultes (p. ex., Atkins et Baddeley, 1998) ; elle joue un rôle dans l'acquisition d'une L2 (Baddeley et al., 1998 ; Ellis et Sinclair, 1996 ; Gagné, 2017 ; Williams et Lovat, 2003). Il y a des études déjà menées concernant le rôle de la MP dans l'acquisition d'une L2 par des enfants (Cheung, 1996 ; Dufva et Voeten, 1999, 2001 ; Service, 1992 ; Service et Kohonen, 1995 ; Verhagen et al., 2015 ; Vulchanova et al., 2014). L'intérêt de mener des études supplémentaires pour apporter des précisions sur son implication dans l'acquisition d'une L2 demeure élevé, puisque les facteurs déjà mentionnés (section 2 de notre article), qui influencent les résultats des études empiriques, tels que les traits caractéristiques des participants (p. ex., âge, L1, sexe) varient énormément d'une étude à la suivante et nuancent les résultats et les conclusions obtenus.

Concernant le rôle de la MP dans l'acquisition du vocabulaire en L2, l'étude de Service (1992) est la première qui souligne le lien entre la MP et l'apprentissage des mots en L2, déjà établi en L1 (Gathercole et Baddeley, 1989 ; 1990). Selon l'étude de Service (1992), la MP prédit des aspects de l'acquisition de la L2 plus de deux ans plus tard sur l'apprentissage des mots ; les mesures de la compétence en anglais impliquent des sous-compétences linguistiques, telles que l'écoute, la compréhension de la lecture et la production. L'étude de Service est la première étude qui montre de fortes corrélations entre la répétition des non-mots et l'apprentissage du vocabulaire en L2. Par la suite, Service et Kohonen (1995) examinent aussi dans quelle mesure l'apprentissage du vocabulaire en L2 est lié à la MP chez les participants de l'étude de Service (1992). Selon ces résultats, la MP est étroitement associée à l'apprentissage du vocabulaire en L2. Conformément aux résultats de Service (1992) et de Service et Kohonen (1995), Cheung (1996) complète l'étude de Service (1992) en mesurant l'empan des non-mots ; selon ses résultats la MP s'est avérée prédictive dans l'apprentissage de nouveaux mots en L2 auprès de jeunes adolescents, renforçant la conclusion de l'expérience de Service (1992). Le lien entre la MP et l'acquisition des mots en L2 est ainsi mis en relief.

L'étude de Vulchanova et al. (2014) examine la MP chez les enfants ; elle trouve de fortes corrélations entre la MP, les compétences en L1 (connaissances lexicales/grammaire) et les compétences en L2 (taille du vocabulaire et compréhension des phrases), ce qui montre que la mémoire verbale peut être un mécanisme général sous-jacent commun dans le développement et l'apprentissage des langues auprès des enfants. Ainsi, les compétences organisationnelles sémantiques (habileté linguistique à regrouper les sens des mots

d'une langue et leur compréhension dans un contexte) sont plus importantes dans la croissance du vocabulaire L2, plutôt que seulement la taille du vocabulaire dans la L1. Le lien entre la MP (mesurée par des tâches) et l'acquisition des mots en L2 est donc mis en évidence. La MP est un facteur de médiation important dans les deux types d'acquisition de la langue et prédit la compétence linguistique globale en L1 et la compréhension en L2.

D'autres preuves des liens étroits entre la MP et la connaissance du vocabulaire dans la L1 et la L2 ont été observées auprès des enfants grecs (Massoura et Gathercole, 1999) soutenant que des facteurs autres que la MP mettent des contraintes importantes sur la capacité d'une personne à apprendre de nouveaux mots. Les résultats suggèrent que dans une L2, de nouveaux mots peuvent être appris par un processus d'(auto)amorçage sur la base de connaissances déjà établies en L1. La facilité d'apprendre de nouveaux mots dans une L2 est fortement influencée par la stabilité et l'étendue des représentations du vocabulaire L1. La vitesse d'acquisition de nouveaux mots varie selon leur niveau de familiarité avec des mots déjà présents dans le lexique mental. L'influence de la MP dans l'apprentissage du vocabulaire est plus forte lorsque le matériel à apprendre a peu de relation avec les formes lexicales déjà emmagasinées dans la mémoire à long terme. Ce résultat peut être dû au choix de la langue (grec) utilisée pour les tâches construites (Massoura et Gathercole, 1999), comme le soulignent aussi Chrysochoou et al. (2013) pour les enfants natifs grecs, du même âge.

L'étude de Verhagen et Leseman (2016) compare les enfants apprenant une L1 à ceux apprenant une L2 (leur L2 sans instruction explicite). La MP et la MT se montrent liées à l'apprentissage des langues (L1 et L2) chez les enfants monolingues et les enfants naturellement bilingues⁵. Selon ces auteurs, chez les enfants apprenant une L2 dans un cadre naturel, la MP prédit de manière significative à la fois le vocabulaire et la grammaire, tandis que la MT prédit de manière significative seulement la grammaire. Le fait que la MP soit liée au vocabulaire en L2 et que la MT soit liée à la grammaire en L2, est conforme aux résultats d'études antérieures auprès d'enfants en contexte de L2 (Cheung, 1996 ; Engel de Abreu et Gathercole, 2012 ; Kormos et Sáfár, 2008 ; Masoura et Gathercole, 2005). Une association entre la MP et la grammaire en L2 n'est pas observée dans l'étude d'Engel de Abreu et Gathercole (2012) ; au contraire, la MP prédit le vocabulaire, mais pas la grammaire chez les enfants multilingues. Ainsi, l'intérêt de mener une étude pour examiner le rôle de la MP dans l'acquisition de nouveaux mots en L2 durant la compréhension orale est souligné afin de préciser si elle prédit plutôt l'apprentissage du vocabulaire ou de la grammaire ou les deux en même temps.

Constater que la MP et la MT influencent l'apprentissage de la L1 et de la L2 peut également avoir des implications pour des enfants avec une MT moins forte que la médiane du groupe (Verhagen et Leseman, 2016). Chez ces enfants, la compétence en L2 pourrait être directement affectée par une MT faible et indirectement affectée par une diminution des connaissances en L1. Cette connaissance réduite de la L1 pourrait elle-même être le résultat d'une MT faible et permettrait un transfert moins positif de la L1 à la L2. Notre étude portera une attention particulière aux enfants avec une MT moins forte que la médiane du groupe, selon les mesures réalisées (Despoini, à paraître).

L'étude longitudinale de White (2021) examine auprès de jeunes apprenants de l'anglais L2 la relation entre les mesures de la MT et la performance linguistique ainsi que le rôle prédictif de la performance sur les tâches de la MT et les mesures du langage. La MP et la MT sont toutes les deux impliquées, à un certain degré, dans l'acquisition du vocabulaire en L2 (White, 2021). Ces résultats, en dépit de la taille relativement petite de

⁵ Verhagen et Leseman (2016) définissent comme un enfant naturellement bilingue celui qui vit dans le pays où il acquiert sa L2 de façon naturaliste, sans instruction formelle, par rapport à un autre enfant pour lequel cette même langue est sa langue maternelle.

l'échantillon (27 jeunes de 5 à 6 ans apprenant de l'anglais comme L2), montrent des corrélations claires entre les mesures de la MT et les résultats linguistiques et corroborent les résultats des recherches antérieures sur l'apprentissage de la L2 (p. ex., Verhagen et al., 2015). L'étude de White souligne l'importance du domaine peu étudié de la sémantique pure et sa relation avec la MT, sur le plan du développement de l'apprentissage de la L2, où la MT et la MP sont implicitement liées.

Conclusion

Notre article a présenté des études empiriques déjà menées par rapport au rôle de la MT (MP et fonctions exécutives) et à son lien avec le vocabulaire en L2 durant la compréhension orale chez les adultes et surtout chez les enfants (notre public cible). Il constitue une brève synthèse de la revue des écrits réalisée dans le cadre d'une thèse, en cours de finalisation, qui s'intéresse à ce sujet (Despoini, à paraître).

Cette synthèse montre le besoin d'un examen rigoureux pour apporter de nouvelles preuves empiriques sur l'implication de la MT dans l'acquisition du vocabulaire durant la compréhension orale en L2 chez les enfants. La thèse, dont est issu cet article, adopte le modèle de la MT de Baddeley (2000) et présente une variété de faits relatifs au fonctionnement cognitif dans des domaines variés chez l'adulte et chez l'enfant. L'utilisation du modèle de Baddeley est pertinente dans l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 durant la compréhension orale chez les enfants pour mesurer son implication dans l'apprentissage des mots. Apprendre le vocabulaire en L2 constitue un défi de taille. Les nouveaux mots inconnus se montrent exigeants à acquérir et plusieurs facteurs liés à la L2 (MT, MP, compétence de l'apprenant, tâche choisie) sont impliqués dans cette acquisition. Réaliser des activités qui combinent des conditions d'apprentissage incident et intentionnel semble être plus efficace (Laufer, 2003 ; Nation, 2013 ; Webb, 2007) et permet une meilleure rétention des mots à apprendre en L2, surtout durant les premières étapes d'apprentissage.

Ainsi, notre nouvelle étude, dans le cadre d'un doctorat en linguistique et didactique des langues, examine chez les enfants le rôle de la MT dans l'acquisition incidente du vocabulaire en L2 lors de la compréhension orale et de la lecture des nouveaux mots en L2. Cette étude vise à identifier des méthodes précises et approfondies pour améliorer la rétention des nouveaux mots. Une attention particulière est portée aux enfants dont la MT est inférieure à la médiane du groupe, selon les mesures effectuées. Le rôle de la MT et de la MP et leur implication dans l'acquisition du vocabulaire incident en L2 durant la compréhension orale chez les enfants sont mis en relief à travers les études brièvement présentées dans cet article. Il semble qu'un traitement de nouveaux mots à acquérir, appuyé sur des explications précises et une élaboration profonde, pourraient soutenir les jeunes apprenants, surtout les moins forts, dans la rétention de nouveaux mots.

Références bibliographiques

- Adams, A.-M., Bourke, L. et Willis, C. (1999). Working memory and spoken language comprehension in young children. *International Journal of Psychology*, 34(5-6), 364-373.
<https://doi.org/10.1080/002075999399701>
- Atkins, P. et Baddeley, A. (1998). Working memory and distributed vocabulary learning. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 537-552.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.

- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208. [https://doi.org/10.1016/s0021-9924\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/s0021-9924(03)00019-4)
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. et Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158-173. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.1.158>
- Baddeley, A. D. et Hitch, G. (1974). Working memory. Dans G. A. Bower (dir.), *Recent advances in learning and motivation* (vol. 8, p. 47-90). Academic Press. [http://dx.doi.org/10.1016/s0079-7421\(08\)60452-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0079-7421(08)60452-1)
- Baddeley, A. D., Thomson, N. et Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 575-589. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80045-4](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4)
- Brown, R., Waring, R. et Donkaewbua, S., (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading a Foreign Language*, 20, 136-163.
- Chen, J., Kwok, S. C. et Song, Y. (2023). An Intricate Relationship between Executive Function and Second-Language Ability in a Cohort of Uyghur-Chinese Bilingual Children. *Developmental Science*, 26(2). <https://doi.org/10.1111/desc.13312>
- Cheung, H. (1996). Nonword span as a unique predictor of second-language vocabulary learning. *Developmental Psychology*, 32, 867-873. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.5.867>
- Chrysochoou, E. (2006). *La contribution de la mémoire de travail à la compréhension auditive des enfants d'âge préscolaire et scolaire* [Thèse de doctorat en grec, Université Aristote de Thessalonique]. Archives nationales des thèses de doctorat (Grèce). <https://doi.org/10.12681/eadd/14127>
- Chrysochoou, E. et Bablekou, Z. (2011). Phonological loop and central executive contributions to oral comprehension skills of 5.5 to 7.5 years old children. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 576-583. <https://doi.org/10.1002/acp.1723>
- Chrysochoou E., Bablekou, Z., Kazi, S. et Tsigilis, N. (2018). Differences in vocabulary knowledge as a function of children's oral comprehension performance in Greek: A cross sectional developmental study. *The American Journal of Psychology*, 131(2), 211-223. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.131.2.0211>
- Chrysochoou, E., Bablekou Z., Masoura E. et Tsigilis N. (2013). Working memory and vocabulary development in Greek preschool and primary school children, *European Journal of Developmental Psychology*, 10(4), 417-432. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.686656>
- Chrysochoou, E., Bablekou, Z. et Tsigilis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *The American Journal of Psychology*, 124(3), 275-289. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.124.3.0275>
- Cobb, T. (2016). Numbers or numerology? A response to Nation (2014) and McQuillan (2016). *Reading in a Foreign Language*, 28, 299-304.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE international.

- Cutler, A. (2002). Native listeners. *European Review*, 10(1), 27-41.
<https://doi.org/10.1017/S1062798702000030>
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. John Wiley & Sons, Inc.
- Despoini, G. (à paraître). *Le rôle de la mémoire de travail dans l'acquisition du vocabulaire en langue seconde durant la compréhension orale chez les enfants* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL.
- Dollaghan, C. A. (1994). Children's phonological neighborhoods: Half empty or half full? *Journal of Child Language*, 21(2), 257-271. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009260>
- Dufva, M., Niemi, P. et Voeten, M. J. M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14(1-2), 91-117. <https://doi.org/10.1023/A:1008186801932>
- Dufva, M. et Voeten, M.J.M. (1999). Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics*, 20, 329-348.
<https://doi.org/10.1017/S014271649900301X>
- Efstathiadi, L. (2014). Does the early introduction of English as an L2 boost children's cognitive skills? The case of the 3rd experimental school in Evosmos, Thessaloniki. *7th Athens Postgraduate Conference, 16-18/5/2013*, (vol. A, p. 121-130), National and Kapodistrian University of Athens.
- Efstathiadi, L. (2016). Vocabulary acquisition by young Greek learners of L2 English The predictive role of complex working memory in early foreign language learning. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 21, 527-547.
- Ellis, N. C. (2019). Essentials of a theory of language cognition. *The Modern Language Journal*, 103, 39-60. <https://doi.org/10.1111/modl.12532>
- Engel de Abreu, P. M. J., Gathercole, S. E. et Martin, R. (2011). Disentangling the relationship between working memory and language: The roles of short-term storage and cognitive control. *Learning and Individual Differences*, 21, 569-574. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.002>
- Engel de Abreu, P. M. J. et Gathercole, S. E. (2012). Executive and phonological processes in second-language acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 974-986.
<https://doi.org/10.1037/a0028390>
- Eysenck, M. W. (1982). Incidental learning and orienting tasks. Dans C. R. Puff (dir.), *Handbook of research methods in human memory and cognition*, (p.197-228). Academic Press.
- French, L. M. (2006). *Phonological working memory and L2 acquisition: A developmental study of Quebec francophone students learning English*. Edwin Mellon Press.
- Gagné, N. (2017). *Aisance à l'oral en langue première, mémoire de travail et mémoire phonologique dans le développement de l'aisance à l'oral en langue seconde chez de jeunes francophones en contexte d'apprentissage intensif de la langue seconde* [thèse de doctorat, Université Laval].
- Gathercole, S. E. (2006). Nonword repetition and word learning: the nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics*, 27, 513-543. <https://doi.org/10.1017/S0142716406060383>

- Gathercole, S. E. et Baddeley, A. D. (1989). Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: A longitudinal study, *Journal of Memory and Language*, 28(2), 200-213. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90044-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90044-2)
- Gathercole, S. E. et Baddeley, A. D. (1990). The role of phonological memory in vocabulary acquisition: A study of young children learning new names. *British Journal of Psychology*, 81(4), 439-454. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1990.tb02371.x>
- Gathercole, S. E., Frankish, C. R., Pickering, J. B. et Peaker, S. M. (1999). Phonotactic influences on short-term memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25(A), 84-95. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.25.1.84>
- Gathercole, S. E., Service, E., Hitch, G., Adams, A. et Martin, A. (1999). Phonological short-term memory and vocabulary development: further evidence on the nature of the relationship. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 65-77. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199902\)13:1<65::AID-ACP548>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199902)13:1<65::AID-ACP548>3.0.CO;2-O)
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H. et Baddeley, A. D. (1991). The influences of number of syllables and word likeness on children's repetition of nonwords. *Applied Psycholinguistics*, 12(3), 349-367.
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Ellis, H. et Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887-898. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.887>
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book : Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Hatami, S. (2017). The differential impact of reading and listening on L2 incidental acquisition of different dimensions of word knowledge. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 61-85.
- Horst, M., Cobb, T. et Meara, P. (1998). Beyond a clockwork orange : Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207-223.
- Horst, M. et Meara, P. (1999). Test of a model for predicting second language lexical growth through reading. *Canadian Modern Language Review/Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56(2), 308-328. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.56.2.308>
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental learning in second language acquisition. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics*, 5, p. 2632-2640. Wiley-Blackwell. <https://hdl.handle.net/11245/1.377571>
- Juffs, A. et Harrington, M. (2011). Aspects of working memory in L2 learning. *Language Teaching*, 44, 137-166. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000509>
- Kormos, J. et Sáfár, A. (2008). Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism : Language and Cognition*, 11(2), 261-271. <https://doi.org/10.1017/S1366728908003416>
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading : Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Dans J. Coady et T. Huckin (dir.), *Second language vocabulary acquisition : A rationale for pedagogy* (p. 20-34). Cambridge University Press

- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language : Do learners really acquire most vocabulary by reading ? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 59(4), 567-587. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.59.4.567>
- Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T. et Bunting, M. F. (2014). Working memory and second language comprehension and production : A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 21(4), 861-883. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0565-2>
- Loewen, S. (2015). *Introduction to instructed second language acquisition*. Routledge/Taylor & Francis.
- Malone, J. (2018). Incidental vocabulary learning in SLA : Effects of frequency, aural enhancement, and working memory. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 651-675. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000341>
- Martin, K. I. et Ellis, N. C. (2012). The roles of phonological short-term memory and working memory in L2 grammar and vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 34(3), 379-413. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000125>
- Masoura, E. et Gathercole, S. (1999). Phonological short-term memory and foreign language learning. *International Journal of Psychology*, 34(5-6), 383-388. <https://doi.org/10.1080/002075999399738>
- Masoura E. et Gathercole S. (2005). Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. *Memory*, 13(3-4), 422-429. <https://doi.org/10.1080/09658210344000323>
- Miyake, A. et Shah, P. (1999). *Models of working memory : Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and speaking ? *Canadian Modern Language Review*, 63, 59-82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>
- Service, E. (1992). Phonology, working memory and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A(1), 21-50. <https://doi.org/10.1080/14640749208401314>
- Service, E. et Kohonen, V. (1995). Is the relation between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition ? *Applied Psycholinguistics*, 16(2), 155-172. <https://doi.org/10.1017/S0142716400007062>
- Vandergrift, L. et Baker S. C. (2018). Learner variables important for success in L2 listening comprehension in French immersion classrooms. *The Canadian Modern Language Review*, 74(1), 79-100. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3906>
- van Zeeland, H.V. et Schmitt, N. (2013a). Incidental vocabulary acquisition through L2 listening : A dimensions approach. *System*, 41(3), 609-624. [10.1016/j.system.2013.07.012](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.012)

- van Zeeland, H.V. et Schmitt, N. (2013b). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension : The same or different from reading comprehension ? *Applied Linguistics*, 34(4), 457-479.
<https://doi.org/10.1093/applin/ams074>
- Verhagen, J. et Leseman, P. (2016). How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar ? A comparison between first and second language learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, 65-82.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.06.015>
- Vidal, K. (2003). Academic listening: a source of vocabulary acquisition ? *Applied Linguistics*, 24 (1), p. 56-89. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.56>
- Vidal, K. (2011). A comparison of the effects of reading and listening on incidental vocabulary acquisition. *Language Learning*, 61(1), 219-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00593.x>
- Vulchanova, M., Foyn, C. H. Nilsen, R. A. et Sigmundsson, H. (2014). Links between phonological memory, first language competence and second language competence in 10-year-old children. *Learning and Individual Differences*, 35, 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.016>
- Walley, A. C., Metsala, J. L. et Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 5-20. <https://doi.org/10.1023/A:1021789804977>
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning : The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(1), 33-52.
<https://doi.org/10.1017/S0272263105050023>
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
<https://doi.org/10.1093/applin/aml048>
- Webb, S. et Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Webb, S., Uchihara, T. et Yanagisawa, A. (2023). How effective is second language incidental vocabulary learning ? A meta-analysis. *Language Teaching*, 56(2), 161-180.
<https://doi.org/10.1017/S0261444822000507>
- White, M. J. (2021). Phonological working memory and non-verbal complex working memory as predictors of future English outcomes in young ELLs. *The International Journal of Bilingualism*, 25(1), 318-337.
<https://doi.org/10.1177/1367006920948136>
- Williams, J. N. et Lovatt, P. (2003). Phonological memory and rule learning. *Language Learning*, 53, 67-121.
<https://doi.org/10.1111/1467-9922.00211>

Annexe 1. Tableau récapitulatif sur des éléments précis à retenir de la revue des écrits

Tableau 2. Récapitulatif des éléments à retenir concernant la revue de littérature.

Auteur(s)	L1	L2	MT	MP	Adulte	Enfant	À retenir
Baddeley et al. (1998)	X			X	X	X	MP essentielle pour les mots
Gathercole et al. (1999)	X			X		X	Traces de mémoire dans la MP reconstruites par les connaissances lexicales et/ou phonotactiques
Malone (2018)		X	X		X		MT en corrélation avec le vocabulaire pour la reconnaissance de la forme des mots à l'oral.
Chrysochoou et al. (2011)	X		X			X	Mesures MT/identifier chez les jeunes enfants en difficulté
Chrysochoou et al. (2013)	X		X			X	MT : influence l'élaboration du vocabulaire dès le début d'apprentissage.
Kormos et Sáfár (2008)		X	X	X		X	MP : rôle différent chez les débutants vs étudiants pré-intermédiaires/apprentissage intensif
Service (1992)		X		X		X	Capacité de représenter le matériel phonologique inconnu dans la MT sous-tend l'acquisition du nouveau vocabulaire en L2
Verhagen et al. (2015)	X	X	X	X		X	MP, MT associés à l'apprentissage d'une langue de manière différente mêmes mécanismes employés par les enfants (vocabulaire L1 et L2)
Gathercole et al. (1992)	X		X			X	MP : influence causale sur le vocabulaire/enfants de 4 à 5 ans Plus tard : influence diminuée
Engel de Abreu et al. (2011)	X		X	X		X	MT : composants séparés mais en interaction
Gathercole (2006)	X		X				Apprentissage des mots négocié par le stockage phonologique provisoire, mécanisme primitif d'apprentissage important dans les premières étapes
Gathercole et Baddeley (1989)	X			X		X	MP : impliquée à l'apprentissage de nouveaux mots chez les enfants
Gathercole et Baddeley (1990)	X			X		X	Déficit du stockage phonologique = performance pauvre de la MP
Gathercole et al. (1991)	X			X		X	En dépit du processus phonologique en commun de la MP, les tâches reflètent des compétences différentes qui contribuent de manière différente au développement du vocabulaire et de la lecture.
Gathercole et al. (1999)		X	X			X	Contraintes de mémoire sur l'apprentissage des mots demeurant importantes tout au long de l'enfance.
Juffs et Harrington (2011)		X		X	X		MT = pas une construction unitaire son rôle varie selon l'âge des apprenants de L2, de la tâche et du domaine linguistique

Linck et al. (2014)		X	X		X		MT = lien solide et positive à la L2
Verhagen et Leleman (2016)		X		X		X	Capacité de stocker temporairement le matériel en L2 dans la MP : importante pour l'apprentissage en L2, les spécificités des tâches de mémoire jouent aussi un rôle
Vandergrift et Baker (2018)		X		X		X	Connaissance du vocabulaire en L2 prédit de manière significative le succès d'écoute d'une L2
Chen (2022)		X	X			X	Causalité entre la fonction exécutive de la MT et la capacité en L2 chez les jeunes enfants bilingues
Cheung (1996)		X		X		X	MP : prédictive dans l'apprentissage de nouveaux mots en L2 chez les jeunes ados
Service et Kohonen (1995)		X		X	X		MP = étroitement associée à l'apprentissage du vocabulaire en L2
Vulchanova et al. (2014)		X		X		X	MP = facteur de médiation important dans compétence linguistique globale en L1 et la compréhension en L2.
Massoura et Gathercole (1999)	X	X		X		X	Facilité d'apprendre de nouveaux mots en L2 : fortement influencée par la stabilité et l'étendue des représentations du vocabulaire en L1



Les différents aspects de la MP et de la MT et leur rôle dans l'acquisition de nouveaux mots en L2 durant la compréhension orale s'avèrent importants, surtout auprès des enfants moins forts du groupe. De nouvelles preuves empiriques apporteront des précisions sur leur rôle (âge, connaissances existantes, tâche choisie, fonction précise de la mémoire impliquée) concernant la rétention de nouveaux mots à apprendre.

Écologie et démocratie (2022) de Joëlle Zask : un compte rendu critique

Laurent Desjardins

Mots-clés : Démocratie ; écologie ; expériences transactionnelles ; citoyenneté ; ethos démocratique

Keywords : Democracy ; ecology ; transactional experiences ; citizenship ; democratic ethos

Résumé

Cet essai consiste en un compte rendu de l'ouvrage de Joëlle Zask intitulé *Écologie et démocratie*, publié en 2022 aux éditions Premier Parallèle. Son objectif est tout d'abord de synthétiser les principaux arguments de l'ouvrage, de souligner son originalité, pour enfin proposer certains de ces potentiels. La pertinence de cet ouvrage tient notamment du fait qu'il permet de conceptualiser la démocratie non pas seulement comme un type de « machinerie politique », mais bien comme un « mode de vie », lequel serait intimement lié à une culture écologique. Zask montre ainsi qu'une perspective pragmatiste de la démocratie permet de la lier concrètement à l'écologie politique. Une enquête sociologique ou ethnographique s'appuyant sur cette théorie pourrait cependant nuancer et parfaire ses préceptes.

Abstract

This essay is a review of Joëlle Zask's book titled *Écologie et démocratie*, published in 2022 by Premier Parallèle. Its goal is to first summarize the main arguments of the book, highlight its originality, and finally propose some of its potentials. The relevance of this book lies particularly in the fact that it conceptualizes democracy not merely as a type of "political machinery", but as a "way of life", which is intimately connected to an ecological culture. Zask thus demonstrates that a pragmatist perspective of democracy allows it to be concretely linked to political ecology. However, a sociological or ethnographic investigation based on this theory could further nuance and refine its principles.

Pour citer cet article

Desjardins, L. (2024). *Écologie et démocratie* (2022) de Joëlle Zask : un compte rendu critique. *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*, 1(1), 218-225. <https://doi.org/10.62920/0c78d238>

© L'auteur, 2024. Publié par *Facteurs humains : revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval*. Ceci est un article en libre accès, diffusé sous licence [Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Les enjeux écologiques et les problèmes démocratiques sont régulièrement soulevés dans l'espace public contemporain. Toutefois, ils sont la plupart du temps considérés indépendamment les uns des autres ; rares sont ceux et celles qui se risquent à proposer que la démocratie puisse servir l'écologie, et vice-versa¹. On entend en effet le plus souvent que nos démocraties dites libérales et représentatives, règne de l'individualisme, ne seraient pas à même de porter au pouvoir un parti proposant d'implanter les réformes socioéconomiques radicales qu'impose la crise climatique actuelle. Certains considèrent que des mesures politiques autoritaires pourraient mener aux changements drastiques nécessaires pour (r)établir l'équilibre écologique mondial. Poussé à l'extrême, ce désaveu envers les régimes démocratiques d'aujourd'hui peut mener à adhérer à l'idée très critiquée d'un « totalitarisme vert », d'un « écofascisme » ou encore d'une « dictature verte » (Flipo, 2017). D'un autre côté, on entend que nos États, qui entretiennent un lien inhérent au

¹ Au sujet de ce débat entourant l'écologie politique, voir Fragnière (2013).

marché capitaliste mondialisé (de Brunhoff, 1981), seraient eux-mêmes responsables (ou du moins complices) de l'écocide qui marque notre époque (HCDH, 2024). Si nous subissons cette crise, ce serait justement parce que l'État moderne est une institution qui limite souvent par un usage légitime de la violence les modalités de production et de consommation. De l'autoritarisme au laisser-faire, les liens entre l'écologie et le pouvoir civique ressortent souvent amenuisés des analyses d'écologie politique.

C'est donc de manière novatrice que la philosophe Joëlle Zask propose une théorie pragmatiste qui réunit les concepts de démocratie et d'écologie dans son dernier ouvrage justement intitulé *Écologie et démocratie* (2022). Afin de bien saisir cette articulation originale que propose Zask, nous devons comprendre sa vision particulière de la démocratie, laquelle nous développerons dans la première partie de ce compte rendu. Nous examinerons ensuite les liens proposés dans l'ouvrage entre la démocratie et l'écologie. Cela nous permettra d'aborder la pertinence, la qualité, et les contributions potentielles de l'ouvrage aux recherches en sciences sociales. Finalement, nous soulignerons quelques-unes de ses limites et proposerons certains éléments d'ouverture.

1 La démocratie comme « mode de vie »

La conceptualisation de la démocratie chez Zask ne correspond pas uniquement à une description structurelle et organisationnelle de certaines institutions politiques. La philosophe s'inscrit dans le courant pragmatiste de la philosophie politique, selon lequel la démocratie est avant tout une manière d'être, un « mode de vie », et donc, bien plus qu'un type de régime politique. John Dewey est un des précurseurs de cette vision pragmatiste de la démocratie, qu'il développait dès 1927 dans *Le public et ses problèmes*². Notre objectif ici n'est pas de synthétiser le paradigme philosophique pragmatiste, mais simplement de souligner certains aspects mobilisés par Zask, centraux dans la première partie de l'ouvrage, et indispensables pour comprendre l'interrelation entre écologie et démocratie.

La démocratie, selon la philosophie pragmatiste, n'est pas seulement repérable dans une forme figée, institutionnelle, ou gouvernementale de gestion des affaires publiques. Elle est plutôt repérable au travers des interactions entre les individus, et entre les individus et l'environnement qui les constitue et qu'ils constituent. Selon cette approche, les individus ainsi que le monde qui les entoure ne sont pas « finis » ou « donnés », mais constamment « en train de se faire (*in the making*) » (Dewey et Zask, 2003, p. 37). C'est à travers ce que Zask et Dewey appellent des « expériences » que les individus se développent et modifient par le fait même les autres individus et l'environnement impliqués dans ces expériences. L'utilisation, par les pragmatistes, du concept d'*expérience* pour décrire des interactions n'est pas anodine : tout comme le scientifique dans son laboratoire, l'individu en société ne peut jamais être certain des retombées et des conséquences de ses actions. Le scientifique, tout comme l'individu, avance pourtant en ce monde en se fiant non seulement à des données issues d'expériences passées, mais aussi par « essai-erreur », ce qui lui permet de récolter de nouvelles données sur son environnement qui lui serviront pour de nouvelles expériences, et ainsi de suite. Les individus, en interagissant au sein d'expériences communes, effectuent des « transactions » en ce sens qu'ils échangent entre eux des éléments symboliques (discours, mœurs, vision du monde). De cette manière, chaque individu ressort de ces interactions avec un bagage affectif et cognitif différent de celui qu'il possédait préalablement. Ces « expériences transactionnelles » fonctionnent de manière similaire lorsqu'il s'agit

² Dewey (2010 [1927]). C'est par ailleurs Joëlle Zask qui a traduit cet ouvrage de l'anglais américain au français.

d'objets non humains : lorsqu'un animal ou un individu interagit avec son environnement, il le change de manière irrévocable, et est lui-même changé de manière tout aussi irrévocable, si minimes soient ces changements. La démocratie comme « mode de vie » se développe ainsi au travers de la multiplication de ces « expériences transactionnelles », qui favorisent la démocratie dans les pratiques quotidiennes. Ainsi, et toujours selon Zask, le « pouvoir au peuple » est rendu possible non seulement par une machinerie politique respectant le principe du gouvernement limité et de la participation citoyenne, mais aussi, et surtout, par une *culture* politique soutenue par certaines habitudes citoyennes et rendue possible par les expériences transactionnelles : « quand la culture démocratique n'est pas au rendez-vous, alors les lois et les institutions de ce régime s'affaiblissent, voire s'effondrent au profit d'un autre régime » (Zask, 2022, p. 30).

Soulignons que ces expériences transactionnelles, qui sont au fondement de la méthode de l'enquête, sont *nécessairement* démocratiques. Zask écrit à ce sujet : « [...] développer la méthode de l'enquête dans toutes les relations sociales et développer des modes de vie démocratiques sont une seule et même chose » (Zask, 2019, p. 85). Un rapport autoritaire entre deux parties entrave la possibilité même de l'expérience transactionnelle (et donc, de la méthode de l'enquête) puisque dans ce type de relation, « la figure d'autorité » impose sa vision du monde sans accueillir d'éléments symboliques et subjectifs de la part de son destinataire soumis. La méthode de l'enquête, bien qu'elle devrait être considérée comme le fondement des interactions humaines, ne va pas de soi dans nos sociétés, et devrait même être réhabilitée :

[...] d'un côté, l'enquête est dite « naturelle » et « ordinaire » : elle est l'expérience spécifiquement humaine. Mais d'un autre, elle est supplantée par d'autres manières de régler les problèmes qui se sont imposées au cours de l'histoire et ont perverti les relations sociales [c'est-à-dire, des manières autoritaires]. (Zask, 2019, p.85)

Cette clarification de la notion « d'expérience transactionnelle » nous permet de souligner l'importance du concept de « pluralité » dans la philosophie politique de Zask. En effet, une « transaction » est possible dès lors qu'un individu détient des éléments symboliques qui sont *différents* de ceux que possède l'individu avec qui il entre en interaction. Une transaction impliquant deux éléments, deux formes ou deux objets identiques est nulle. Autrement dit, si nous faisons l'exercice de pensée d'imaginer une situation où tous les individus possèdent les mêmes éléments symboliques – c'est-à-dire la même vision du monde et les mêmes pensées, notamment – il semble évident que les expériences transactionnelles entre eux seront futiles, voire impossibles. Bien entendu, dans aucun cas la subjectivité des individus ne peut être complètement évacuée, même dans les régimes les plus autoritaires ou totalitaires. Cependant, les gouvernements auraient un rôle important à jouer dans le dynamisme et la fécondité des expériences transactionnelles, et donc, dans l'établissement de la démocratie comme mode de vie : « le bon gouvernement [démocratique] est celui qui fait appel à la pluralité incompressible des expériences de soi et du monde » (Zask, 2022, p. 47).

C'est donc cette démocratie entendue comme « mode de vie » qui est conciliable, voire indispensable à l'écologie selon Joëlle Zask, et non seulement la démocratie limitée qui justifie les concours et les batailles que se livrent les partis politiques dans nos parlements. Les citoyens et citoyennes doivent *vivre* la démocratie au quotidien pour développer un engagement affectif et cognitif envers leur environnement, envers ceux et celles qui le partagent, et plus généralement envers le commun. En d'autres termes :

[...] les habitants sont d'autant moins citoyens que leur exclusion hors des instances de décision et de gouvernance les exclut aussi du souci de leur environnement [...] Comme Aristote le faisait remarquer [...] comment ceux qui sont exclus du gouvernement de la cité pourraient-ils s'attacher à elle ? (Zask, 2022, p. 193).

2 Un engagement direct de l'individu sur le monde matériel

Si elle refuse les propositions totalitaires et hégémoniques, Joëlle Zask montre, de surcroît, que la supposée « représentation politique » qui structure nos régimes démocratiques pose aussi un problème pour la citoyenneté, et donc, pour le mode de vie démocratique :

[...] de quoi la citoyenneté pourrait-elle bien se composer, sinon des expériences politiques qui consistent à la pratiquer ? [...] En démocratie, le citoyen ne se réalise pas en tant que spectateur, même averti, de l'exercice du pouvoir par les dirigeants ni en tant qu'agitateur. C'est par l'expérience bien comprise qu'il participe véritablement à la vie des groupes et des lieux auxquels il est relié. (Zask, 2022, p. 68)

La philosophe montre ainsi que les expériences politiques sont fondamentales au développement de la *citoyenneté*, qui est au fondement de la démocratie et de l'écologie. Son pragmatisme implique alors que la notion de citoyenneté doit être comprise ici comme bien plus qu'un statut légal associé à certains droits et obligations ; la citoyenneté telle que conceptualisée par Zask implique avant tout des *pratiques concrètes* liées à *l'entretien et à la création de lieux communs*. Autrement dit, la citoyenneté implique qu'un individu consacre temps et efforts pour « prendre soin » d'un lieu dont il n'est pas propriétaire, ou pour participer à l'organisation et à l'émergence d'un nouveau lieu commun. Ces lieux sont avant tout considérés comme physiques et concrets (p. ex. : immeuble d'habitation, jardin communautaire, parc, quartier, etc.), mais ils sont aussi intimement liés aux lieux communs immatériels et abstraits (p. ex. : association, comité, organisme, club, etc.). La gestion et l'organisation de ces lieux communs ne sont pas déléguées à une tierce partie : ils sont « autogérés » ou encore « autogouvernés » par les citoyens et les citoyennes qui en prennent personnellement soin. Pour Zask, cet autogouvernement est en quelque sorte la condition fondamentale au développement d'un *sentiment d'inclusion* dans une communauté politique, qui est propre à la notion de citoyenneté.

Zask mobilise la notion de « gardien » pour illustrer ce propos. Le « gardien » au sens de la philosophe est celui ou celle qui connaît et pratique cet « art de créer et conserver des lieux communs » (Zask, 2022, p. 161). La figure du gardien n'est donc *pas* celle qui domine ou exploite ce qu'il ou elle garde, bien au contraire ; le gardien en prend soin de manière à le préserver, ou mieux encore, à le faire grandir. Les gardiens font preuve de sagesse, et s'engagent de manière non seulement affective, mais aussi rationnelle dans leur rôle. Zask n'insiste pas plus sur le rôle de la raison que sur celui des émotions ; il s'agit plutôt selon elle de permettre des « aller-retours » entre affect et intellect dans la préservation et l'amélioration des lieux communs :

Si les gardiens ne sont donc pas des experts, ils ne sont pas non plus gouvernés par leurs émotions. Certes, ils éprouvent de l'amour pour leur pays [ou leur environnement]. Mais ils savent que les liens affectifs sont insuffisants pour l'action écologique. (Zask, 2022, p. 173)

La philosophe insiste sur le fait que dans nos cultures occidentales, ce rôle de « gardien » est relégué aux aspects privés de l'existence. Certes, nous prenons un soin presque excessif de nos propriétés, mais nous négligeons sévèrement les lieux communs et les affaires publiques, qui sont parties constitutives de notre environnement. Dans un entretien croisé entre le philosophe français Éric Pommier et Joëlle Zask portant sur *Écologie et démocratie* (2022), cette dernière insiste sur l'élément central à sa notion de gardien, à savoir l'intégration dans l'idée même de citoyenneté « *du souci de l'environnement matériel [commun]* » :

On a voué la citoyenneté à des activités discursives et rationnelles, en la désinvestissant entièrement d'une relation au monde matériel, au prétexte que cela la ferait déroger, la déliterait, la particulariserait. C'est une erreur fondamentale, qu'on paye extrêmement cher aujourd'hui. (Pommier et Zask, 2022)

3 L'écologie est démocratie, la démocratie est écologie

Les expériences transactionnelles propres à la méthode de l'enquête établissent le lien entre la démocratie et l'écologie en favorisant le développement, chez les individus, d'une conscience de la relation de complémentarité entre les êtres vivants. Cette notion de « complémentarité » témoigne du potentiel émancipateur et dynamique des relations entre êtres vivants :

tout en intégrant le principe de l'égalité biologique des êtres, elle évite les tonalités de subordination, de hiérarchie, voire de compétition, qui sont afférentes aux notions de dépendance et d'interdépendance (lesquelles peuvent fort bien s'avérer parfaitement asymétriques et injustes). (Zask, 2022, p. 115-166)

Ainsi, la conscience de cette relation de complémentarité entre les êtres, qui est proprement écologique, est favorisée par des expériences transactionnelles et les pratiques d'autogestion, qui sont proprement démocratiques. Dit autrement : « [...] la conscience écologique dérive de l'engagement concret des individus dans des expériences à leur portée qui les initient à des relations dialogiques avec des choses et des êtres dont ils conviennent qu'ils ne dépendent pas d'eux-mêmes » (Zask, 2022, p. 76). En coconstruisant une relation réciproque entre eux et avec leur environnement, les individus seraient plus conscients du tissu de relations qui les concerne, et cette prise de conscience serait propice au développement d'un engagement civique et écologique : « [c]'est seulement d'une relation active avec un environnement dont l'acteur, singulier ou pluriel, s'occupe de manière à le préserver tout en s'y accomplissant que naissent les habitudes démocratiques » (Zask, 2022, p. 41).

On retrouve ainsi un élément dialogique dans l'écologie politique proposée par Zask : les expériences transactionnelles démocratiques permettent le développement de formes d'autogouvernement, et cet autogouvernement, en retour, permet de multiplier les expériences transactionnelles en développant chez les individus un sentiment d'inclusion et de complémentarité des intérêts. Zask propose ainsi que les individus qui sont impliqués dans des transactions concrètes avec leurs semblables et avec leur environnement sont plus à même d'en prendre soin, et donc, de développer une conscience écologique.

La démocratie comme « mode de vie », rendue possible grâce à la « méthode de l'expérience », serait en quelque sorte une *écologie sociale et culturelle*, et devrait être considérée dans toute idée ou dans tout espoir d'équilibre écologique. La démocratie et l'écologie ne seraient donc pas seulement réconciliables selon Zask, elles seraient en fait « deux facettes d'un même processus » (Zask, 2022, p. 150) : « [...] cette conscience [écologique] repose sur les pratiques d'autogouvernement, dont la démocratie comme mode de vie et comme système de gouvernement est la meilleure garante » (Zask, 2022, p. 75-76).

4 Pertinence et qualité de l'ouvrage

L'ouvrage *Écologie et démocratie* (2022) est publié au moment où les sociétés contemporaines sont aux prises avec des enjeux politiques et écologiques d'envergure ; sa pertinence ne fait aucun doute. Il pave notamment la voie à des alternatives à l'ordre sociopolitique et économique écocide que nous subissons et perpétons aujourd'hui. Sa contribution est de participer à l'élaboration et au développement d'une forme d'écologie

politique qui ne soit ni autoritaire ni moralisatrice, tout en étant méfiante d'un universalisme intransigeant et hégémonique. La thèse élaborée par Zask ne laisse pas non plus de place à « l'écoblanchiment » (*greenwashing*). Elle implique d'importants changements dans nos manières de produire, de consommer, mais aussi dans nos façons de se considérer soi-même, de considérer les autres, ainsi que l'environnement duquel nous dépendons pour vivre ; la thèse de Zask est donc à proprement parler *radicale*. L'ouvrage permet en outre de (re)penser les rapports entre les humains et l'environnement non humain. De même, il réconcilie le lien trop souvent négligé, brimé, voire renié, entre la démocratie et l'équilibre écologique en suggérant que l'un ne va pas sans l'autre : aucune démocratie ne serait possible sans l'écologie, et vice-versa. La théorie de Zask permet ainsi d'envisager un monde où nous serions en mesure de vivre une vie en accord avec nos aspirations démocratiques et écologiques.

La contribution d'*Écologie et démocratie* (2022) à la théorie de la démocratie est aussi importante. Bien que ce ne soit pas le propos principal de l'ouvrage, le positionnement pragmatiste de Zask offre un angle d'analyse novateur et complémentaire aux plus anciennes théories dites « radicales » de la démocratie. En effet, les penseurs radicaux de la démocratie, tels que Richard J. Bernstein (1995), Chantal Mouffe (1997), ou Cornelius Castoriadis (1999), pensent aussi la démocratie comme un processus dynamique. Ils montrent que nos institutions politiques ne sauraient être démocratiques si les individus et les associations d'individus impliqués n'ont pas un « *ethos* »³ démocratique. Leurs théories affirment qu'il n'est pas suffisant de se pencher sur la *meilleure* forme institutionnelle afin qu'elle soit *plus* démocratique ; les citoyens et citoyennes pourraient virtuellement voter pour *tout, tout le temps*, que la société n'en serait pas plus démocratique s'ils et elles votent pour leurs intérêts égoïstes. D'où l'importance, selon ces penseurs, de développer un *ethos* démocratique et de considérer la démocratie non seulement comme une caractéristique institutionnelle, mais aussi et surtout comme une forme de vie, une culture. Or, dans la plupart de ces théories datant de la dernière moitié du xx^e siècle, les caractéristiques de cet *ethos* restent peu approfondies, et son fonctionnement concret reste vague et imprécis. Ces théoriciens et théoriciennes utilisent ce concept pour développer une notion de la démocratie « hors institutions » (et de ce fait, pour critiquer la philosophie libérale de la démocratie), mais ne développent que très peu sur les alternatives ou sur les solutions pragmatiques aux paradoxes et contradictions sociopolitiques qu'ils décrivent.

Bien que le concept d'« *ethos* démocratique » ne figure nulle part dans *Écologie et démocratie* (2022), pas plus que les mentions ou références aux auteurs radicaux précédemment cités, force est de constater que la théorie de Zask apporte un élément qui complète brillamment leurs théories. L'*ethos* démocratique se concrétiserait-il à travers les expériences transactionnelles telles que proposées par Zask ? En d'autres termes, Zask réfléchit à une « manière d'être » démocratique en montrant ses mécanismes (expériences transactionnelles), ses implications (engagement direct de l'individu sur l'environnement matériel ; autogouvernement), et ses potentiels (écologie sociale et politique).

5 Limites et potentiels de l'ouvrage

Écologie et démocratie (2022) n'offre pas d'analyse empirique des notions et des concepts clefs qui y sont présentés. En effet, l'ouvrage ne propose pas d'enquête de terrain, et ne parvient donc pas à montrer quelles

³ L'*ethos* concerne « l'attitude » des sujets par rapport à la réalité sociale, leur « mode de relation à l'égard de l'actualité ; [...] [ou encore, leur] manière de penser et de sentir » (Foucault, 1984, p. 1357, cité dans Bédard, 2015, p. 260). En d'autres termes, l'*ethos* décrit le « caractère », ou « l'esprit » particulier qui sous-tend ou qui propulse les actions et les pratiques des individus (Bédard, 2015, p. 260).

formes concrètes prennent ces expériences transactionnelles démocratiques. Un travail de terrain prenant appui sur cette thèse pourrait certainement relever les paradoxes et les contradictions réels qu'implique une mise en acte de la démocratie comme mode de vie. Cette expression perdrait ainsi dans une certaine mesure son sens idéal, mais deviendrait aussi plus concrète et utile aux associations, aux organismes, aux institutions ou aux gouvernements. Ainsi, l'ouvrage amène quelques questions qui restent sans réponse, notamment : à quels obstacles font face les individus ou les groupes sociaux qui tentent de les mettre en œuvre de manière pérenne ? Certains facteurs sociodémographiques favorisent-ils ces types d'expérience ?

En somme, une recherche empirique avec des données qualitatives et quantitatives relatives aux groupes sociaux qui semblent pratiquer cette manière d'être aurait le potentiel d'amener d'importantes nuances aux concepts développés par Zask. On ne peut en effet considérer que ces expériences transactionnelles, ou encore cet autogouvernement, se retrouvent de manière « pure » dans nos sociétés, mais y a-t-il seulement des groupes qui tentent, de manière plus ou moins explicite, de mettre en œuvre cette manière alternative de faire politique et d'interagir avec les autres et l'environnement ? Si oui, il serait pertinent de les prendre comme objet d'analyse sociologique, afin de concevoir de quelles manières et dans quelle mesure la démocratie comme mode de vie est *incarnée* chez certains individus, *organisée* dans certains groupes, et *applicable* dans nos sociétés contemporaines.

Références bibliographiques

- Bédard, P. (2015). L'éthos en sociologie : perspectives de recherche pour un concept toujours fertile. *Cahiers de recherche sociologiques*, 59-60, 259-276. <https://doi.org/10.7202/1036797ar>
- Beeson, M. (2010). The coming of environmental authoritarianism. *Environmental Politics*, 19(2), 276-294.
- Bernstein, R. J. (1995). The retrieval of the democratic ethos. *Review of Japanese Culture and Society*, 7, 1-12.
- Castoriadis, C. (1999). *Les carrefours du labyrinthe*. Éditions du Seuil.
- de Brunhoff, S. (1981). *État et Capital : Recherches sur la politique économique*. La Découverte.
- Dewey, J. et Zask J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Folio essais.
- Flipo, F. (2017). *L'écologie autoritaire*. ISTE Editions.
- Fragnière, A. (2013). Écologie et liberté : apports et insuffisances de l'écologie politique. Dans M. Antonioli (dir.), *Théories et pratiques écologiques : de l'écologie urbaine à l'imagination environnementale* (p. 137-154). Presses universitaires de Paris Ouest.
- Haut-Commissariat aux droits de l'homme. (22 avril 2024). *Les États sont complices de la crise environnementale causée par les activités des entreprises*. <https://www.ohchr.org/fr/stories/2024/04/states-complicit-environmental-crisis-caused-business-activities>
- Mouffe, C. (1997). Decision, deliberation, and democratic ethos. *Philosophy Today*, 41(1), 24-30.
- Pommier, É. et Zask J. (2022). Écologie et démocratie [entretien croisé entre É. Pommier et J. Zask, propos recueillis par N. Sarthou-Lajus]. *Études*, (Novembre) (11), 31-40.

Zask, J. (2019). L'enquête et ses problèmes. *Recherche & formation*, 92, 83-94.

Zask, J. (2022). *Écologie et démocratie*. Premier Parallèle.