

*La méconnaissance du cadre
professionnel chez des enseignantes
débutantes québécoises devant un
problème éthique à l'école*

LISE-ANNE ST. VINCENT

Université du Québec

La formation initiale apparaît comme le point de départ du développement des compétences professionnelles des enseignants (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001a). Parmi ces exigences professionnelles, la compétence¹ éthique vise principalement les savoir-être et savoir-agir dans les multiples rapports à autrui dans le contexte de la pratique. Agir de façon éthique et responsable suppose, entre autres, d'« utiliser de manière judicieuse le cadre légal et réglementaire régissant sa profession » (*Ibid.*, p. 159), et ce, particulièrement lorsque des situations complexes surviennent, telles que des problèmes d'ordre éthique. Afin de s'engager dans un processus de résolution, l'individu

¹ Dans le cadre de cette recherche, la notion de compétence fait référence à la capacité à mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources et de savoirs (Le Boterf, 2006).

doit d'abord être en mesure de reconnaître les dimensions éthiques présentes, parce que sans reconnaissance de celles-ci, le problème n'existe pas (Clarkeburn, 2002). Le cadre légal et réglementaire fait partie de ces dimensions (St-Vincent, 2011).

Dans différentes études traitant des problèmes éthiques rencontrés dans la pratique chez les professionnels dans les domaines des soins de la santé ou de l'éducation, la reconnaissance d'un problème de cet ordre est principalement liée au concept de sensibilité morale développé initialement par Rest (1986). Celui-ci réfère à la capacité pour un individu d'interpréter une situation en termes d'actions possibles et des conséquences sur les partis. Parallèlement, la sensibilité à l'éthique (Bebeau, Rest et Yamoore, 1985) ajoute à ce concept la capacité à percevoir, dans les problèmes, les éléments rattachés à l'éthique de certaines professions. Par ailleurs, Hanhimäki et Tirri (2009) ont aussi fait ressortir l'importance de développer la sensibilité émotionnelle des enseignants devant les problèmes éthiques, soit les aptitudes à lire et à exprimer des émotions. En outre, plusieurs chercheurs soulèvent la nécessité d'accompagner les enseignants dans le développement de leur sensibilité à l'éthique dès leur formation initiale (Belzile, 2008; Clarkeburn, 2002; Cummings, Dyas, Maddux et Kochman, 2001; Hanimäki et Tirri, 2009; Shapira-Lishchinsky, 2011; Tirri, 1999). Différentes études démontrent l'intérêt de comprendre les prémisses de la résolution d'un problème éthique afin de mieux cerner les éléments qui initient une démarche de résolution. Parmi celles-ci, certaines ont

pour but d'explorer les types de conflits éthiques vécus par le personnel enseignant, les moyens choisis et les facteurs qui influencent leurs décisions (Colnerud, 1997; Husu, 2003; Shapira-Lishchinsky, 2011; Tirri, 1999;). Bien que plusieurs auteurs s'entendent sur le fait que la reconnaissance des problèmes éthiques nécessite une sensibilité de la part des enseignants, il ne semble pas exister d'études qui mettent distinctement en évidence les dimensions à examiner pour la reconnaissance de ce type de problème, ni qui s'interrogent sur les dimensions que les enseignants débutants examinent lorsqu'ils en rencontrent un à l'école. Les objectifs de cette recherche étaient donc de mettre en évidence les dimensions, dont celle du cadre professionnel, que des enseignantes débutantes examinent lorsqu'elles se trouvent devant un problème d'ordre éthique ainsi que le sens qu'elles accordent à ces dimensions.

Cet article porte spécifiquement sur l'examen de la dimension du cadre professionnel par des participantes à l'intérieur de cette recherche. Son intérêt est de faire ressortir l'importance de le connaître suffisamment pour mieux s'engager dans le processus de résolution d'un problème éthique et de dégager des pistes pour accompagner les enseignants dans l'acquisition de certaines connaissances de base dès la formation initiale.

La problématique, le cadre conceptuel sur lequel s'appuie notre analyse, puis le cadre méthodologique qualitatif inhérent à cette recherche sont présentés. Enfin, un portrait global des résultats est dégagé, suivi des

pistes pour favoriser l'acquisition de certaines connaissances fondamentales du cadre professionnel en enseignement et, par conséquent, le développement de la compétence éthique soit la compétence 12 du référentiel des compétences (MEQ, 2001a).

Problématique

Dès leur entrée en pratique, les enseignants en adaptation scolaire collaborent avec de nombreux acteurs scolaires étant donné le cheminement atypique des élèves ayant des difficultés auprès de qui ils œuvrent (MEQ, 2001a; Trépanier, 2005). Cela laisse présumer une plus grande exposition à des situations conflictuelles puisque chaque personne qui interagit est habitée par des valeurs et des principes professionnels différents qui peuvent s'opposer les uns aux autres. Par ailleurs, la période d'insertion professionnelle amène un lot supplémentaire de difficultés et un état de déséquilibre chez l'enseignant (Belzile, 2008; Dumoulin, 2009; Martineau et Presseau, 2003; Moreau, 2003). En effet, les enseignants en adaptation scolaire, surtout ceux qui débutent dans la profession, sont davantage susceptibles de rencontrer un problème d'ordre éthique à l'école et malgré le fait que la compétence éthique fasse partie des exigences professionnelles dans le programme de formation des maîtres (MEQ, 2001a), la capacité des novices en enseignement en adaptation scolaire à reconnaître et résoudre des problèmes d'ordre éthique demeure jusqu'à maintenant peu explorée.

Un problème d'ordre éthique se présente comme un dilemme (Malherbe, 2000) qui exige une prise de décisions et un choix d'actions qui tiennent compte des conséquences sur les personnes impliquées pour construire la meilleure solution dans le contexte (Legault, 2003). Ainsi, un problème éthique suppose l'apparition d'un conflit de valeurs ou de principes puisqu'il faudra déterminer quelle valeur ou quel principe a préséance sur l'autre. Voici un exemple qui illustre bien ce qui pourrait être un conflit de principes. Une enseignante éprouve des difficultés avec Jean, un de ses élèves. En effet, depuis quelque temps, ce dernier fait des crises lorsqu'il est contrarié; il crie après ses camarades et va même jusqu'à leur lancer des objets. En communiquant avec la mère de l'élève, l'enseignante apprend que le frère aîné de Jean a reçu le diagnostic du syndrome de Gilles de la Tourette. La mère insiste pour que cette confidence reste secrète à l'école, et ce, tant au niveau de la direction que des enseignants spécialistes, car elle n'est pas prête à faire évaluer son fils Jean. Ayant recueilli ces confidences, l'enseignante se pose soudainement des questions : « Comme les crises de l'élève sont assez importantes, dois-je donner ces informations à l'école ou ne dois-je rien dire? » « Quel est mon rôle auprès de l'élève, auprès du parent ou en tant que membre de l'équipe-école? Quels éléments dois-je considérer pour prendre une décision? Quelles sont les lois à ce sujet? » Dans cette situation, il est possible pour cette enseignante que le principe de respecter le choix et les droits de la mère de ne pas faire évaluer les difficultés de l'enfant par un spécialiste entre en conflit avec le principe d'assumer le développement des compétences du jeune et des autres élèves de la classe.

Un problème éthique ne renferme pas de solutions claires qui peuvent être trouvées de manière purement objective (Clarkeburn, 2002). Ce type de problème, qui engendre des conséquences sur différents acteurs, peut être résolu par une coconstruction de sens dans un espace de dialogue (Legault, 2003). Cependant, afin de s'engager dans un processus de résolution, l'individu doit être capable de reconnaître les dimensions éthiques présentes dans le problème (Clarkeburn, 2002). Une importante recension d'écrits (St-Vincent, 2011) permet de distinguer quatre dimensions éthiques : les personnes impliquées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle et le cadre professionnel.

Les programmes de formation des maîtres (MEQ, 2001b) présentent la compétence éthique comme une exigence professionnelle. Par conséquent, il apparaît pertinent de s'interroger sur les manifestations de cette compétence chez les enseignantes en insertion professionnelle ayant été formées depuis l'implantation de ces programmes en 2001. Les enseignantes débutantes œuvrant dans le champ de l'adaptation scolaire examinent-elles toutes les dimensions lorsqu'elles sont devant un problème d'ordre éthique? Quel sens accordent-elles à chacune des dimensions considérées? Quelle est la place donnée aux éléments rattachés à la dimension du cadre professionnel? Cet article rend compte d'une recherche qualitative qui explore ces questions.

Cadre Conceptuel

À la suite d'une recension d'écrits effectuée par St-Vincent (2011) dans le domaine des soins de la santé et de l'éducation, quatre dimensions présentes à l'intérieur d'un problème éthique ont été dégagées : les personnes impliquées, les valeurs en jeu, les principes professionnels et le cadre professionnel. Plusieurs chercheurs (Bergem, 1993; Clarkeburn, 2002; Colnerud, 1997; Cummings, Dyas, Maddux, Cleborne et Kochman, 2001; Ersoy et Gundogmus, 2003; Hanhimäki et Tirri, 2010; Lutzen, Dahlqvist, Ericksson et Norberg, 2006; Myyry et Helkama, 2002) appuient leur cadre théorique sur des concepts avancés par Rest (1986) qui décrit la nécessité de considérer les incidences de nos actions sur les personnes concernées avant de poser un acte moral. Les quatre dimensions dégagées servent de repères afin d'anticiper les incidences possibles sur les personnes concernées. Bien que dans cet article le regard soit porté spécifiquement sur le cadre professionnel, les trois autres dimensions sont aussi présentées afin de voir les liens qui les unissent. La dimension des personnes concernées dans la situation s'avère pertinente à retenir en raison de la relation d'aide existante et des multiples collaborations en enseignement. Par ailleurs, les personnes impliquées sont habitées par des valeurs telles que le bien-être psychologique et physique, l'intégrité ou encore l'équité qui peuvent parfois s'opposer. Cela amène la seconde dimension des valeurs en jeu. Les enseignants peuvent aussi se référer à certains principes adoptés par la communauté enseignante pour juger d'une situation, ce qui constitue la troisième dimension. Finalement, la quatrième dimension, soit le cadre

professionnel, représente les lois ainsi que les normes implicites et formelles dans lesquelles s'inscrivent les personnes impliquées, particulièrement les professionnels.

La première dimension concerne les personnes. Sur un plan éthique, Gohier (2009) soulève qu'un rapport doit être établi entre l'autre et soi. La reconnaissance des écarts entre les positions de chaque personne est essentielle à la compréhension de la situation. Sous un autre angle, Legault (2003) met l'importance sur « la prise de conscience des conséquences possibles du choix d'actions sur les personnes, les groupes et les institutions » (p. 93). Dans une étude effectuée par Gohier, Desautels et Jutras (2007) auprès du personnel à l'ordre du collégial, les auteurs mettent en évidence l'importance du rapport aux étudiants, aux administrateurs scolaires et aux collègues. En enseignement, les personnes impliquées dans les problèmes peuvent être les élèves, les parents, les collègues, les professionnels, les membres de la direction ou encore le personnel du cadre administratif de la commission scolaire.

La seconde dimension traite des valeurs en jeu. Chaque individu se réfère à des inclinaisons, des préférences appuyées sur des motifs intellectuels (Fortin, 1995; Legendre, 2005). Les valeurs personnelles sont principalement acquises par l'éducation familiale ou encore par l'expérience auprès de personnes significatives (Desaulniers et Jutras, 2012; Legault, 2003). De plus, en intégrant sa profession, l'individu est invité à adhérer aux valeurs professionnelles de la communauté et

parfois à celles de son organisation (Jeffrey, 2005). Les valeurs constituent les structures sous-jacentes des réflexions d'un individu et influent sur ses décisions.

La troisième dimension est représentée par les principes professionnels. Bien qu'au Québec les enseignants ne possèdent pas de code de déontologie, contrairement aux enseignants en Ontario qui en possèdent un depuis plus d'une décennie (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2010), ils adhèrent à certains principes professionnels en tant que membres de la communauté enseignante. Ces principes sont transmis d'une manière implicite dans la formation et dans les milieux scolaires ou encore de manière explicite dans des documents de référence, comme celui présenté par la Fédération des syndicats de l'enseignement [FSE] (2004) énonçant des principes de conduite professionnelle appropriée dans une déclaration sur la profession enseignante : « Ils s'appuient sur notre conception de l'éducation ainsi que sur les valeurs qui nous animent » (p. 1). Les principes y sont divisés en quatre groupes : ceux qui concernent les élèves, les parents, la profession et la société. À titre d'exemple, on retrouve un principe énoncé comme suit : « Travailler en collégialité dans le respect des personnes et des rôles de chacun » (FSE, 2004, p. 3). Les principes forment une ligne directrice pour baliser des décisions et des actions, mais ils ne font pas partie du cadre professionnel.

Enfin, la quatrième dimension représente le cadre professionnel. Ce dernier comprend les lois, les règlements de la commission scolaire et de l'école ainsi que la convention collective. Lorsqu'un enseignant est confronté à un problème d'ordre éthique, il doit faire appel, entre autres, à certains éléments dans ce cadre pour comprendre les incidences possibles de certaines actions envisagées sur le plan normatif. De plus, les enseignants ont une obligation de moyens doivent intervenir par rapport à une situation qui peut nuire au développement d'un élève (Desaulniers et Jutras, 2012). Le corps enseignant s'inscrit dans un système régulé par des lois et des réglementations et chaque individu doit répondre de ses actes en se positionnant par rapport à ces repères.

Le cadre professionnel est complexe et il est constitué de plusieurs éléments. Les enseignants sont tenus de respecter les lois provinciales et fédérales comme tous les citoyens, et la société s'attend d'eux qu'ils soient des modèles (Jeffrey, Deschêne, Harvengt et Vachon, 2009). D'ailleurs, la *Loi sur l'instruction publique* exige la vérification des antécédents judiciaires incompatibles avec l'exercice d'une fonction auprès des élèves pour l'obtention d'une autorisation d'enseigner (MEQ, 2006a, 2006b). Cette loi, spécifique à l'éducation, détermine l'organisation des services éducatifs, les droits et les obligations de l'enseignant. La *Loi sur la protection de la jeunesse* (Gouvernement du Québec) stipule que tout adulte doit protéger les jeunes et dénoncer les abus qui peuvent compromettre leur développement. Sur le plan de l'enseignement, à l'ordre du préscolaire, du primaire et du secondaire, le corps enseignant

est dans l'obligation de respecter les orientations prescrites par le gouvernement telles qu'elles sont énoncées, par exemple, dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001b), dans la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999) et dans le *Plan d'action pour soutenir la réussite des Élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). En outre, les différentes commissions scolaires du Québec possèdent leurs conventions, leurs normes administratives et leurs règlements qui balisent les établissements se situant sur une portion de territoire déterminée. Ces politiques locales concernent un contexte bien défini, mais constituent un autre système de régulation pour les enseignants (Desaulniers et Jutras, 2012).

Il existe également des règlements à l'intérieur des établissements scolaires afin d'aider la gestion des attitudes ou des comportements des personnes qui s'y côtoient. Ainsi, les écoles doivent proposer un code de vie et un projet éducatif à ses membres (Archambault et Chouinard, 2009; Tardif et Lessard, 1999). Par ailleurs, certaines normes implicites régulent la dynamique interne de l'école selon les caractéristiques de la clientèle qui la fréquente et le personnel qui y travaille. Une culture de milieu s'installe et établit une gestion des pratiques, un climat particulier, tel que le décrit le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1990). Dans les milieux, on peut aussi parler de système de croyances religieuses ou laïques qui règlent certaines conduites en institution (Legault, 2003). Le

personnel enseignant est appelé à adhérer à ces normes implicites dans une certaine mesure afin de participer à la vie scolaire.

Les conventions collectives nationales et locales du corps enseignant constituent un autre instrument de régulation (FSE, 2011). Les mécanismes de participation, la répartition des fonctions et des responsabilités attendues sont explicitées sur un palier local dans les différentes commissions scolaires.

Les lois qui balisent les décisions des enseignants en tant que citoyens ou professionnels, les règlements qui régissent les relations avec les employeurs ainsi que les normes explicites et implicites des milieux d'enseignement sont tous des éléments faisant partie du cadre professionnel qui peuvent être présents à l'intérieur d'un problème éthique. Puisque ce cadre normatif représente un pacte social et que les enseignants sont tenus de répondre de leurs actes sur les plans légal et réglementaire régissant leur profession (MEQ, 2001b), il semble nécessaire de se demander si les enseignants s'y réfèrent, particulièrement ceux qui débutent, puisque leur formation inclut cette compétence dans son référentiel. Par ailleurs, étant donné la collaboration avec de nombreux acteurs, les enseignants oeuvrant dans le champ de l'adaptation scolaire voient la possibilité de vivre des conflits de valeurs ou de principes se multiplier. Les novices en enseignement en adaptation scolaire examinent-ils la dimension du cadre professionnel dans un problème rencontré? Et si c'est le cas, quel sens est accordé à

cette dimension et quels éléments du cadre ressortent dans leur réflexion?

Cadre Méthodologique

Dans les domaines des soins de la santé et de l'éducation, plusieurs instruments ont été développés pour mesurer ce qui a été identifié comme la sensibilité morale ou la sensibilité à l'éthique devant un problème rencontré dans la pratique. Mentionnons, entre autres, le *Defining Issue test* (Rest, 1986) ou encore le *Test for Ethical Sensitivity in Science* (Clarkeburn, 2002). Selon Jordan (2007), au cours de la dernière décennie, la reconnaissance d'un problème éthique a été abordée dans une approche principalement quantitative avec l'utilisation de tests. Puisque nous cherchions à analyser si les participantes examinaient les dimensions dégagées, nous avons adopté une approche qualitative permettant de recueillir des données par contact direct avec lesquelles il était possible d'extraire du sens (Paillé et Mucchielli, 2008).

Dans certaines études adoptant une approche qualitative (Bergem, 1993; Ersoy et Gundogmus, 2003; Myyry et Helkama, 2002), les participants lisaient ou visionnaient une étude de cas qu'ils devaient ensuite analyser par écrit ou oralement. Denicourt (2006) précise que la vignette donne accès aux jugements dans un contexte où il n'y a pas de réponses établies. Dans cette perspective, nous avons donc choisi d'utiliser une vignette écrite relatant un problème éthique dans la première phase de collecte de données. Nous avons demandé à cinq enseignantes

débutantes en enseignement en adaptation scolaire (tableau 1) quelles seraient les actions qu'elles envisageraient devant ce problème, et pourquoi. Le texte exposait une situation dans laquelle une élève de 13 ans se confiait à l'enseignante (voir l'encadré ci-dessous). Nous nous sommes assurée de la plausibilité d'une telle situation dans un contexte scolaire québécois et de la présence des quatre dimensions éthiques (les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes professionnels et le cadre professionnel) à l'intérieur du problème en faisant valider le contenu de la situation racontée par des experts dans les domaines de l'enseignement en adaptation scolaire et de l'éthique appliquée.

Voici la vignette présentée aux participantes :

Martine

Vous êtes titulaire d'une classe de 6^e année du primaire. Martine, 13 ans, élève de votre groupe, vient se confier à vous à la fin de la journée de classe. Vous aviez observé qu'elle était somnolente toute la journée et qu'elle ne travaillait pas. D'ailleurs, vous lui en avez fait la remarque durant l'après-midi. Vous êtes seul(e) avec elle. Elle vous dit que son père arrive souvent ivre à la maison ces jours-ci. Elle doit, à ces moments-là, en prendre soin. Elle est fatiguée parce qu'elle n'a pas dormi au cours des deux dernières nuits, mais elle se dit capable de récupérer parce que son père n'est pas toujours comme ça. Martine ne veut surtout pas que sa mère sache qu'elle doit s'occuper de lui. Elle ne veut pas retourner vivre avec sa mère parce qu'elle a toujours de nouveaux conjoints avec qui elle ne s'entend pas. Elle dit ne rien manquer chez son père. De plus, celui-ci est une personnalité connue du milieu artistique et elle ne voudrait pas nuire à sa réputation. L'école dans laquelle vous enseignez est un milieu où les parents sont très impliqués et exercent un grand pouvoir d'influence. Qu'est-il important de considérer dans cette situation avant de prendre une décision? Pourquoi? Quelles actions envisageriez-vous? Pourquoi?

Les participantes ont été sélectionnées selon les deux critères suivants : être en période d'insertion professionnelle depuis moins de trois ans (Huberman, 1989) et avoir terminé sa formation initiale dans le cadre des nouveaux programmes implantés en 2002. Le recrutement a été effectué par l'entremise de responsables de l'insertion professionnelle dans

quelques commissions scolaires et par des superviseurs de stage. Un courriel a été envoyé à une vingtaine d’enseignants (seize femmes et quatre hommes). Seules onze femmes ont donné suite à notre invitation.

Tableau 1
 Caractéristiques sociodémographiques des participantes
 de la première phase de collecte des données effectuée en juin 2008

Pseudonyme	Âge (ans)	Année de diplomation	Lieu de formation initiale	Poste occupé lors de la passation de l’entrevue
Louise	24	2008	Université du Québec à Montréal	Enseignante suppléante occasionnelle de classes en déficience intellectuelle légère, à l’ordre du secondaire
Camille	23	2007	Université de Montréal	Enseignante titulaire de classes en cheminement continu, niveau académique primaire, à l’ordre du secondaire

Ines	27	2006	Université de Montréal	Enseignante titulaire de classes en difficultés langagières, niveau académique primaire, à l'ordre du secondaire
Magali	26	2006	Université de Sherbrooke	Enseignante titulaire de classes en difficulté d'apprentissage, préparatoire au diplôme d'études secondaires
Gisèle	23	2008	Université de Montréal	Enseignante titulaire de classes en difficulté d'apprentissage, préparatoire au diplôme d'études secondaires

Durant l'entrevue, chaque participante devait lire la vignette, identifier le problème perçu, expliquer ce qu'elle considérait important dans la situation et dire pourquoi, et décrire les actions qu'elles seraient portées à mettre en œuvre. À l'aide de questions courtes de l'intervieweuse, chaque participante était invitée à s'exprimer sur chacune des quatre dimensions (personnes concernées, valeurs en jeu, principes professionnels et cadre professionnel). Un guide (Paillé, 1991) avait été préparé au préalable pour la personne qui posait les questions afin de baliser les entrevues et s'assurer de recueillir et développer les éléments significatifs et relatifs aux quatre dimensions. Par exemple, voici certaines questions relatives à l'examen du cadre professionnel : « Y a-t-il des lois auxquelles il est possible de se référer? Des règlements de l'école qui peuvent vous aider? Des manières de faire dans votre milieu qui peuvent vous être utiles? » Dans la première phase de collecte de données, au cours de laquelle une vignette était présentée aux participantes, plusieurs commentaires spontanés ont été verbalisés, tels que « je me suis appuyée sur l'expérience que j'ai vécue l'année dernière ». Ces propos ont permis de penser qu'il serait utile d'approfondir cette recherche en procédant par une analyse de témoignages de problèmes éthiques rencontrés dans la pratique, un moyen utilisé dans certaines études (Husu et Tirri, 2001; Norberg et Johansson, 2007). En effet, le fait de ne pas être impliqué réellement dans un problème éthique peut faire en sorte que le participant n'anticipe aucune conséquence nuisible pour les personnes concernées et manque de sympathie devant la situation (Jordan, 2007). Ainsi, après l'analyse

des résultats de la première phase, nous avons procédé à une deuxième phase de collecte, soit l'année suivante, auprès de six autres participantes, en ayant recours aux témoignages de problèmes éthiques rencontrés dans la pratique, sans utiliser de vignette (tableau 2). Durant l'entrevue, la participante devait raconter des problèmes éthiques survenus dans sa pratique. Voici un des problèmes racontés par Geneviève : la directrice de l'école demande à Geneviève son avis professionnel quant à la réintégration dans une classe ordinaire d'un des élèves de son groupe qui présente des troubles de comportement. Geneviève s'oppose à la réintégration de cet élève, ne l'évaluant pas encore prêt. Cependant, la directrice qui veut répondre à la demande de la mère invoque des règlements administratifs que Geneviève ne connaît pas et lui impose d'approuver cette réintégration. Geneviève se retrouve devant un dilemme; ne pas collaborer, être intègre et demeurer sur sa position à la suite de son évaluation professionnelle ou collaborer avec la direction, pour se protéger, ayant un statut précaire. Comme dans la première phase de données, chaque participante était invitée à s'exprimer sur chaque dimension à l'aide de questions tout au long de son témoignage.

Tableau 2
 Caractéristiques sociodémographiques des participantes
 de la deuxième phase de collecte des données effectuée en juin 2009

Pseudonyme	Âge (ans)	Année de diplomation	Lieu de formation initiale	Poste occupé lors de la passation de l'entrevue
Geneviève	25	2009	Université de Montréal	Enseignante titulaire d'une classe d'élèves ayant un trouble de comportement, à l'ordre du 2 ^e cycle primaire
Emy	27	2007	Université de Montréal	Enseignante cotitulaire de classes d'élèves ayant un trouble de comportement, à l'ordre du 1 ^{er} cycle primaire
Hélène	25	2008	Université de Montréal	Enseignante en dénombrement flottant dans deux écoles, aux ordres du préscolaire et primaire
Lydia	24	2008	Université de Montréal	Enseignante titulaire de classes d'élèves inuit, à l'ordre du 2 ^e cycle primaire
Véro	28	2006	Université du Québec	Enseignante titulaire de classes pour élèves ayant une déficience

			à Montréal	intellectuelle légère, à l'ordre du secondaire
Josée	24	2009	Université de Montréal	Enseignante titulaire de classes d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, à l'ordre du 1 ^{er} cycle primaire

L'analyse des verbatims des entrevues a été effectuée à l'aide du logiciel QDAMiner (version 3.0.3) pour faciliter la systématisation de la démarche de repérage et de classification d'unités de sens². Ces dernières ont été associées à des rubriques qui ont servi d'étiquettes pour les regrouper (Paillé et Mucchielli, 2008) et les classifier dans quatre catégories déterminées *a priori* (Bardin, 1993), soit les quatre dimensions : personnes concernées, valeurs en jeu, principes professionnels et cadre professionnel. Par exemple, l'unité de sens suivante : « *Si j'avais à poursuivre des démarches, ce serait pour sa sécurité physique et psychologique* ». Celle-ci a été découpée à l'aide du logiciel et associée à la rubrique « sécurité » sous la catégorie « Dimension des valeurs en jeu ». Ensuite, l'analyse de chaque dimension s'est effectuée en deux parties : une analyse descriptive qui relevait l'inventaire par le nombre d'occurrences dans les différentes rubriques et leur classification ainsi qu'une analyse interprétative à la lumière de cette classification et des extraits retenus. Afin de nous assurer de la validation des codes, nous avons aussi

² Une unité de sens est un mot, une expression ou un passage qui apporte des informations significatives (Van der Maren, 1996).

procédé à une contre-codification sur une partie des verbatims (Van der Maren, 1996) et un accord inter-juges.

Les Dimensions Examinées Par Les Enseignantes Novices

Les verbatims des entrevues pour les deux collectes de données ont été traités avec l'intention de dégager les dimensions éthiques examinées par les participantes. Dans l'ensemble, il a été permis de constater que les quatre dimensions dégagées dans le cadre conceptuel ont été examinées de manière très variable, et ce, dans les deux phases de collecte de données.

Parmi les quatre dimensions éthiques, celle des personnes à considérer ressort davantage dans l'analyse des résultats. En effet, les participantes élaborent plus leur réflexion lorsqu'elles mentionnent les personnes concernées. Elles hiérarchisent spontanément les personnes. Voici un exemple qui l'illustre bien: « *Dans cette situation, c'est l'enfant en premier* », ou encore : « *Il faut commencer par se protéger soi-même comme enseignante* ». En ce qui concerne la dimension des valeurs en jeu, différentes valeurs ont été identifiées dans les propos des participantes. Celles priorisées étaient liées aux personnes déterminées comme plus éminentes à considérées dans la situation. Par exemple, si l'élève était considéré très important dans l'analyse, les valeurs dominantes mentionnées pouvaient être le bien-être psychologique de l'enfant : « *Je veux que l'élève se sente le mieux possible dans sa peau* ». En ce qui a trait aux principes de conduite professionnelle, ils variaient en fonction des contextes vécus dans les

milieux de pratiques des participantes et des rôles à endosser dans la situation auprès des différents acteurs. Ainsi, si une participante considérait essentiel d'assumer son rôle comme membre de l'équipe-école, elle mentionnait plus souvent de consulter ses collègues comme ligne directrice: « *Je n'hésiterais pas à aller consulter l'éducatrice pour demander ce qu'on fait dans ces cas-là* ». Finalement, la dimension du cadre professionnel a été très peu abordée dans la réflexion des participantes. Les résultats approfondis sont présentés dans les prochaines sections.

Regard global sur les dimensions examinées

Dans un premier temps, les résultats de l'analyse sont abordés dans une perspective globale, alors que dans un second temps, un regard plus spécifique est posé sur la dimension du cadre professionnel. L'examen du cadre professionnel par les participantes est présenté en deux parties : l'analyse des résultats à la suite de la lecture d'une vignette (première phase de collecte) et l'analyse des résultats dans les témoignages de problèmes éthiques réels (deuxième phase de collecte).

Perspective globale sur l'examen du cadre professionnel

Une des observations relevées, si nous comparons l'ensemble des données recueillies, est le nombre plus élevé d'occurrences pour chaque participante lorsque celle-ci raconte des problèmes éthiques rencontrés dans sa pratique, comparativement à l'analyse d'une vignette écrite. Cela dit, le temps alloué à l'analyse du problème reste semblable, soit une trentaine de minutes, et ce, indépendamment de l'objet d'analyse, de la

vignette ou des problèmes réels (voir les figures 1 et 2). Ce résultat met en évidence la nature plus riche et substantielle des données recueillies par témoignages que par l'utilisation d'une vignette. L'utilisation de la vignette dans la première phase de collecte a eu l'avantage de présenter un scénario commun et de restreindre les écarts dans les situations initiales. Cependant, les témoignages de la deuxième phase de collecte de données ont apporté une diversité des types de problèmes examinés et ont enrichi la liste des rubriques. Par exemple, on retrouve la *liberté de choisir* qui n'était pas une valeur identifiée dans la première phase : « *Les valeurs du peuple autochtone dans ce village? Faire ce qu'on a envie, quand on a envie* ». Par contre, les résultats révèlent, dans les deux phases, que les participantes examinent très peu les balises du cadre professionnel.

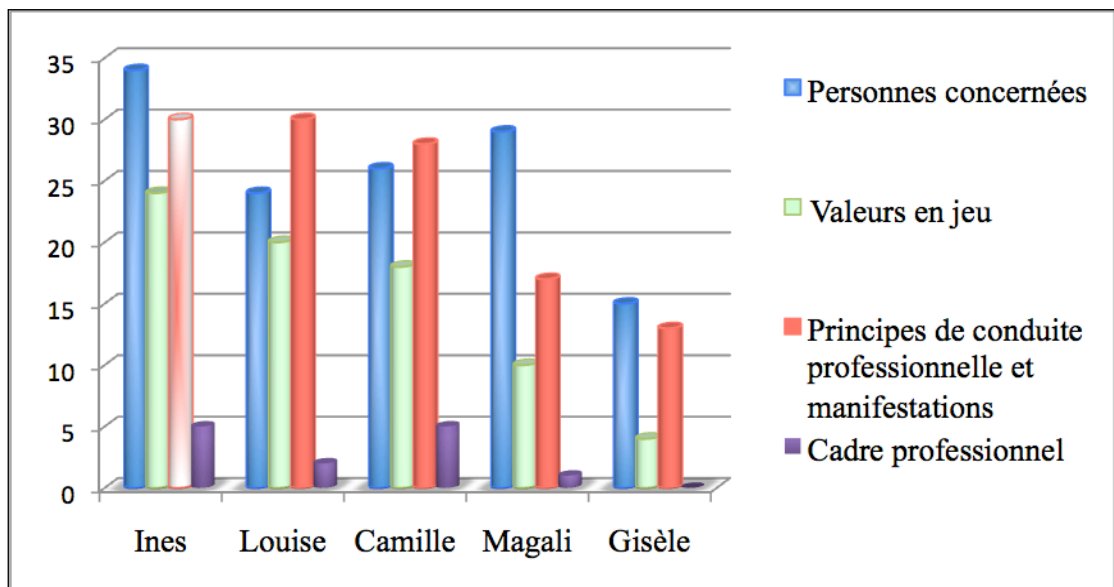


Figure 1 – Occurrences des rubriques sous-jacentes aux dimensions examinées par chaque participante à la suite de la lecture de la vignette

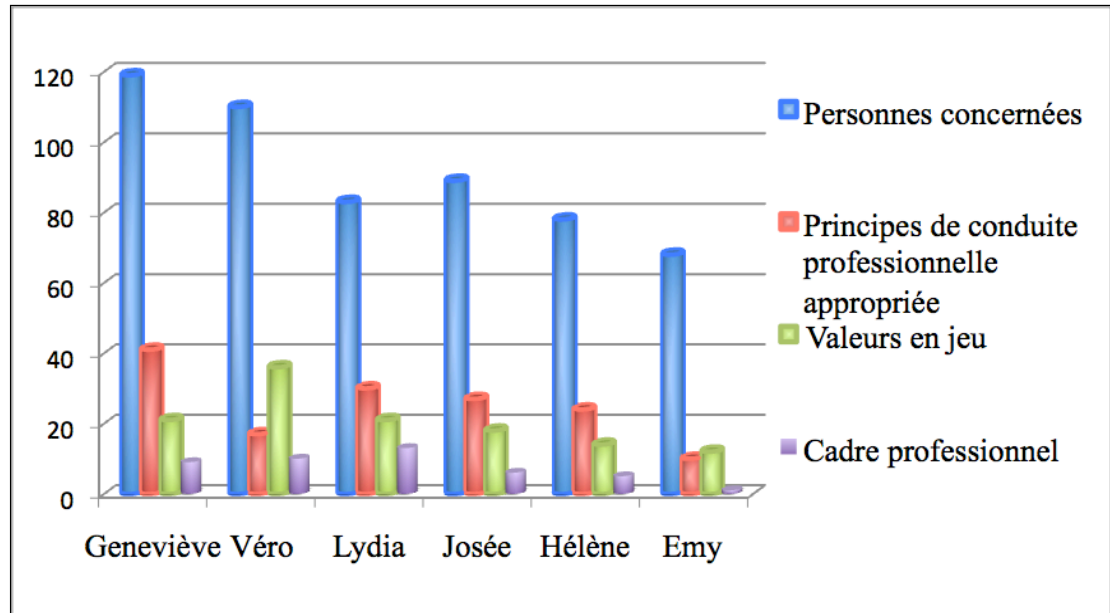


Figure 2 – Occurrences des rubriques sous-jacentes aux dimensions examinées par chaque participante dans les témoignages de problèmes éthiques rencontrés dans la pratique

L'examen du cadre professionnel après la lecture de la vignette

Il est important de rappeler que la vignette présentée comprenait des éléments importants à considérer relevant du cadre professionnel, comme des lois et des règlements.

L'analyse des résultats a permis d'identifier deux éléments du cadre professionnel examinés par les participantes : les lois qui concernent le jeune ou le citoyen et la Direction de la protection de la jeunesse et ses services. Dans leur réflexion, les participantes perçoivent ces structures du cadre professionnel comme une référence de dernier recours. Les lois, si elles sont évoquées, le sont dans une perspective large, comme en ce qui a trait aux droits des enfants, comme en font foi ces propos : « *Elle a 13 ans, si elle ne veut pas vivre chez sa mère, elle a le droit de parler légalement devant un juge.* » Par ailleurs, les participantes associent les services de la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) à des mesures extrêmes et elles préfèrent s'enquérir de l'aide de professionnels disponibles dans l'entourage scolaire qu'elles jugent plus compétents avant d'entreprendre des procédures plus engageantes : « *J'en parlerais à la DPJ par l'entremise d'une ressource qu'il y a à l'école, la psychologue ou le psychoéducateur, quelqu'un de plus expert que moi. Je ne me sens pas qualifiée pour faire rien de cela.* » Les participantes expriment une crainte de provoquer une série d'actions ayant des incidences importantes sur la vie quotidienne de l'enfant. Le sens accordé au cadre professionnel est de l'ordre d'une gestion extérieure au système dans lequel elles interviennent. Le cadre professionnel est méconnu, ne serait-ce que le code de vie de l'école, et ne semble pas perçu comme un soutien ou un élément de régulation du rôle de l'enseignante.

La lecture de la vignette présentait une situation dans laquelle la participante n'était pas réellement impliquée. Elle devait examiner des

éléments en tentant d'anticiper des conséquences à des actions envisagées, et ce, sans avoir à les vivre en réalité. Certaines participantes ont d'ailleurs mentionné que cela pouvait changer leur réflexion : « *Peut-être que dans la réalité, avec une vraie Martine et un vrai papa, je réagis autrement. C'est sur papier, je n'ai aucune relation avec cette Martine-là.* » Rappelons que des commentaires de cette nature ont mené à une deuxième collecte de données par le moyen de témoignages de problèmes éthiques réellement vécus.

L'examen du cadre professionnel lors des témoignages de problèmes réels

La dimension du cadre professionnel, comme dans l'analyse de la vignette, est celle qui a été le moins abordée et élaborée dans les différents témoignages. Les éléments suivants sont toutefois présents : la DPJ et ses services ainsi que les lois qui concernent le citoyen, le jeune ou l'enseignant. Deux autres éléments se sont aussi ajoutés dans les réflexions : les règles de l'école ou de la commission scolaire et la convention syndicale du personnel enseignant. En fait, ce sont les expériences vécues dans les milieux scolaires qui ont semblé faire émerger des éléments du cadre professionnel dans la réflexion des participantes. Ces dernières connaissent les éléments en surface selon les événements vécus et elles consultent généralement une autre personne pour les accompagner dans leurs démarches. Par exemple : « *Quand la directrice m'a parlé qu'il y aurait peut-être un grief, je me suis dit qu'il fallait que je défende mon point. Je me suis référée à une de mes collègues qui faisait partie de l'équipe syndicale afin qu'elle m'aide.* » Par ailleurs, certaines

d'entre elles ont manifesté des difficultés à prendre des décisions parce qu'elles ne connaissent pas les règles, comme dans ce cas : « *La directrice me disait que sur le plan administratif, la date d'échéance pour réintégrer un élève en classe ordinaire était dépassée. Je ne savais pas qu'il y avait un délai. J'ai douté, mais j'ai dû céder.* » Dans un autre ordre d'idées, quelques participantes ont souligné l'inaccessibilité des services de la DPJ lorsqu'elles ont voulu y avoir recours, comme dans cette situation : « *J'ai tenté de rejoindre le travailleur social dans le dossier, mais je n'ai pas réussi à le rejoindre malgré mes nombreux appels. J'ai laissé tomber.* » Dans l'ensemble, nos résultats indiquent que les participantes manifestent une certaine confusion face aux règles, elles éprouvent de la déception face à l'inaccessibilité des services et une méconnaissance des lois.

Interprétation Des Résultats

L'analyse de la vignette et l'analyse de problèmes réels ont permis de mettre en évidence que parmi les quatre dimensions constituant un problème éthique, soit les personnes considérées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle et le cadre professionnel, certaines ont été examinées de manière plus approfondie par les participantes, en particulier la dimension des personnes concernées. Le sens accordé à cette dimension était lié au souci de hiérarchiser les personnes qui semblaient importantes dans la situation en cause. En ce qui a trait aux valeurs en jeu, celles qui étaient nommées émergeaient selon les défis rencontrés dans la pratique et les expériences déjà vécues dans le milieu professionnel. Les valeurs variaient considérablement d'une participante

à l'autre (par exemple, le bien-être psychologique, la sécurité, l'intégrité, l'équité dans le traitement du cas). Le sens accordé à cette dimension était lié à ce qui semblait important, en fonction des personnes considérées en ordre prioritaire. Ainsi, si l'élève était considéré comme la personne la plus importante dans la situation, le bien-être psychologique se présentait comme la valeur prioritaire dans la réflexion. Quant aux principes professionnels, ceux identifiés variaient également d'une participante à l'autre et le sens accordé à cette dimension était lié aux rôles que les participantes jugeaient plus importants d'assumer auprès des différents acteurs dans la situation traitée. Finalement, c'est la dimension du cadre professionnel qui retient particulièrement l'attention. En effet, ce dernier est méconnu des participantes et il est perçu comme un système de gestion extérieur à leur cadre de pratique. Il paraît en résulter une incompréhension de ses fonctions de soutien et de régulation pour le corps enseignant.

Plusieurs études dans le domaine éducatif (Bergem, 1993; Clarkeburn, 2002; Cummings, Dyas, Maddux et Kochman, 2001; Hanimäki et Tirri, 2009) montrent que la sensibilité à l'éthique, soit la reconnaissance de certaines dimensions dans un problème éthique, augmente lorsqu'il y a une formation à l'éthique, particulièrement au moyen de discussions. À l'instar de ces chercheurs, les résultats mènent également à la recommandation d'une formation à l'éthique des futurs enseignants. La méconnaissance du cadre professionnel et de ses fonctions de régulation et de soutien ayant été mise en évidence, il apparaît essentiel d'accorder

une importance particulière à expliciter les éléments qui s'articulent à l'intérieur de cette dimension en formation initiale ainsi qu'en insertion professionnelle. De plus, en s'appuyant sur les propos des participantes de la première collecte soulignant le fait qu'elles n'auraient peut-être pas réagi de la même façon si elles avaient été impliquées dans la situation, il semble pertinent de croire que des discussions sur des problèmes éthiques réels auraient une meilleure portée dans le développement de la compétence éthique que des situations fictives présentées sous forme de vignettes.

Cette interprétation s'appuie sur la réflexion de onze participantes. Toutefois, il est permis de croire, en raison d'une certaine récurrence observée, avoir atteint une première compréhension en regard de nos interrogations par rapport à l'examen de la dimension du cadre professionnel devant un problème éthique chez des enseignantes en adaptation scolaire en insertion professionnelle. Une exploration auprès d'hommes enseignants serait cependant souhaitable pour mettre en évidence ce qu'ils examinent, pour leur part, devant un problème éthique rencontré à l'école. Par ailleurs, il serait judicieux de réaliser une étude avec plus de participants afin de tendre vers une lecture plus juste des connaissances et des enjeux relatifs au cadre professionnel chez les enseignants.

Conclusion

La compétence éthique est particulièrement sollicitée lorsque l'enseignant se trouve devant un problème éthique. Être en mesure de s'engager dans la résolution de ce type de problème exige de reconnaître certaines dimensions présentes, dont celle du cadre professionnel. Le cadre professionnel est un système complexe à l'intérieur duquel s'articulent plusieurs éléments comme des lois et des règlements. Les résultats de cette recherche auprès d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire mettent en évidence qu'elles ne reconnaissent pas ou très peu les éléments du cadre professionnel dans un problème éthique. Une méconnaissance de celui-ci serait à la base de leur incompréhension de ses fonctions de soutien et de régulation. Ainsi, il apparaît que cet aspect doit faire l'objet d'une formation à l'éthique de manière spécifique, et ce, autant en formation initiale qu'en insertion professionnelle. Une approche sous forme de discussions sur des problèmes réels semblerait souhaitable pour favoriser le développement de cette composante de la compétence éthique.

Afin d'approfondir les connaissances sur le plan scientifique, il serait intéressant de réaliser des études qui analyseraient plus spécifiquement le recours aux systèmes de régulation du cadre professionnel dans des problèmes éthiques réels auprès des enseignants masculins ainsi que d'enseignants ayant plus d'années d'expérience afin d'effectuer une analyse comparative avec les résultats obtenus. De plus, il serait pertinent d'identifier le type de problèmes éthiques rencontrés par des

directions d'établissements et de connaître la façon dont ils exercent leur rôle dans la gestion des décisions relatives au cadre professionnel. Enfin, il serait judicieux d'explorer, au-delà de la reconnaissance des problèmes, les moyens utilisés pour résoudre un problème éthique en milieu scolaire.

Références

- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (2^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu* (7^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R. et Yamoore, C. (1985). Measuring dental's students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49, 225-235.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Canada).
- Bergem, T. (1993). Examining Aspects of Professional Morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-312.
- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral Education*, 31(4), 439-453.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.

- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Québec, Canada : Les publications du Québec.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D. et Kochman, A. (2001). Principled Moral Reasoning and Behavior of Preservice Teacher Education Students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158.
- Denicourt, G. (2006). *L'incidence de la culture disciplinaire sur l'évaluation des risques en éthique de la recherche* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada).
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Dumoulin, M.-J. (2009). *La restructuration de l'expérience chez trois enseignantes débutantes en contexte d'accompagnement mentorat* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada).
- Ersoy, N. et Gundogmus, U. N. (2003). A study of the ethical sensitivity of physicians in Turkey. *Nursing Ethics: an International Journal for Health Care Professionals*, 10(5), 472-484.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2011). *Conventions collectives et autres droits*. Récupéré le 17 octobre 2011 du site de la FSE : <http://www.fse.qc.net/conventions-collectives-et-autres-droits/conventions-collectives/index.html>
- Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2004). Déclaration de la profession enseignante. *Bulletin de la FSE*, 67, 3-8.

- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2007). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 2(2), 30-35.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur la protection de la jeunesse, L.R.Q., c. P-34.1*.
- Hanhimäki, E. et Tirri, K. (2009). Education for ethically sensitive teaching in critical incidents at school. *Journal of Education for Teaching*, 35(2), 107-121.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants et des enseignantes*. Paris, France : Éditions Delachaux et Niestle.
- Husu, J. (2003). Constructing Ethical Representations from the Teacher's Pedagogical Practice: A Case of Prolonged Reflection. *Interchange*, 34(1), 1-21.
- Husu, J. et Tirri, K. (2001). Teachers' Ethical Choices in Socio-moral Settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361-375.
- Jeffrey, D. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

- Jeffrey, D., Deschène, G., Harvengt, D. et Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jordan, J. (2007). Taking the First Step Toward a Moral Action: A review of Moral Sensitivity Measurement Across Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 323-359.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives: agir et réussir avec compétence, les réponses à 100 questions* (4^e éd.). Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Legault, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Lutzen, K., Dahlqvist, V., Eriksson, S. et Norberg, A. (2006). Developing the concept of moral sensitivity in health care practice. *Nursing Ethics: an International Journal for Health Care Professionals*, 13(2), 187-196.
- Malherbe, J.-F. (2000). *Qu'est-ce que l'éthique appliquée? : leçon inaugurale*. Université de Sherbrooke, Canada.
- Martineau, S. et Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *La politique de l'adaptation scolaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001a). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006a). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006b). *La vérification des antécédents judiciaires : Guide à l'intention des commissions scolaires et des établissements privés du Québec*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2008). *Plan d'action pour soutenir la réussite des EHDAA*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (thèse de doctorat en éducation, Université de Nantes, France).
- Myrsky, L. et Helkama, K. (2002). The role of value priorities and professional ethics training in moral sensitivity. *Journal of Moral Education*, 31(1), 35-50.
- Norberg, K. et Johansson, O. (2007). Ethical Dilemmas of Swedish School Leaders: Contrasts and Common Themes. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), 277-294.

- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). (2010). *Fondements de l'exercice professionnel* (version révisée). Toronto, Ontario.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development : advances in research and theory*. New York, NY: Praeger.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching & Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Canada).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Tirri, K. (1999). Teacher's Perceptions of Moral Dilemmas at School. *Journal of Moral Education*, 28(1), 31-47.

Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie des modèles de service* (2^e éd. rev. et mise à jour). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.