Document généré le 23 avr. 2024 18:01

Éducation et francophonie

# Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

# Renewing a reflective stance on equity and inclusive education: review of a teacher training initiative at an Ontario French-language elementary school

# Renovar su postura reflexiva sobre la equidad y la educación inclusiva: retorno sobre una iniciativa de formación del personal docente de una escuela primaria de lengua francesa en Ontario

Christine D. Connelly et Diane Farmer

Volume 48, numéro 1, printemps 2020

La francophonie : un objet à redéfinir

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1070106ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1070106ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Connelly, C. D. & Farmer, D. (2020). Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, *48*(1), 184–209. https://doi.org/10.7202/1070106ar

Résumé de l'article

Dans le cadre de ce numéro thématique examinant la francophonie comme objet à redéfinir, nous présentons une réflexion théorique issue d'une initiative de formation menée dans une école élémentaire de langue française de la région de Toronto sur la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2009). Nous inspirant des travaux de chercheurs en éducation sur la réflexivité, nous nous intéressons aux diverses postures ontologiques et épistémologiques que peut prendre le personnel enseignant dans une démarche d'équité et d'éducation inclusive. Nous présentons d'abord différentes orientations discursives qui s'opposent à l'oppression : les orientations marxistes, libérales, féministes, postmodernes, postcoloniales et poststructurelles, ainsi que les approches indigènes au savoir. Ceci nous conduit ensuite à mettre à contribution le travail réalisé par une enseignante de 1re année, tiré d'un projet de recherche-action sur les stéréotypes liés au genre, afin d'illustrer un cas de figure des postures ontologiques et épistémologiques possibles. Dans l'optique du prolongement de notre accompagnement, nous présentons enfin un tableau invitant le personnel enseignant à réfléchir aux postures ontologiques et épistémologiques adoptées dans leur praxis. Nous soulevons dans ce tableau quelques questions visant à appuyer le potentiel toujours en effervescence d'une posture réflexive renouvelée.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2020

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

# Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario

**Christine D. CONNELLY**
Université de Toronto, Ontario, Canada

**Diane FARMER**
Université de Toronto, Ontario, Canada

**RÉSUMÉ**

Dans le cadre de ce numéro thématique examinant la francophonie comme objet à redéfinir, nous présentons une réflexion théorique issue d'une initiative de formation menée dans une école élémentaire de langue française de la région de Toronto sur la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2009). Nous inspirant des travaux de chercheurs en éducation sur la réflexivité, nous nous intéressons aux diverses postures ontologiques et

épistémologiques que peut prendre le personnel enseignant dans une démarche d'équité et d'éducation inclusive. Nous présentons d'abord différentes orientations discursives qui s'opposent à l'oppression : les orientations marxistes, libérales, féministes, postmodernes, postcoloniales et poststructurelles, ainsi que les approches indigènes au savoir. Ceci nous conduit ensuite à mettre à contribution le travail réalisé par une enseignante de 1re année, tiré d'un projet de recherche-action sur les stéréotypes liés au genre, afin d'illustrer un cas de figure des postures ontologiques et épistémologiques possibles. Dans l'optique du prolongement de notre accompagnement, nous présentons enfin un tableau invitant le personnel enseignant à réfléchir aux postures ontologiques et épistémologiques adoptées dans leur praxis. Nous soulevons dans ce tableau quelques questions visant à appuyer le potentiel toujours en effervescence d'une posture réflexive renouvelée.

## ABSTRACT

### Renewing a reflective stance on equity and inclusive education: review of a teacher training initiative at an Ontario French-language elementary school

Christine D. CONNELLY, University of Toronto, Ontario, Canada
Diane FARMER, University of Toronto, Ontario, Canada

In this thematic issue examining the redefinition of Francophonie, we present a theoretical reflection on a teacher training initiative that was conducted at a Toronto-area French-language elementary school, based on *Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy* (MOE, 2009). Inspired by education researchers' work on reflectivity, we investigate the variety of ontological and epistemological stances that teachers can take in the context of equity and inclusive education. We first present several discursive orientations that oppose oppression: Marxist, liberal, feminist, postmodern, postcolonial and poststructural orientations, as well as Indigenous approaches to knowledge. We then draw on the work of a 1st grade teacher taken from an action research project on gender stereotypes, to illustrate possible ontological and epistemological stances. With a view to extending our educational support, we conclude with a table inviting the teaching staff to reflect on the ontological and epistemological stances adopted in their praxis. In this table, we raise questions aimed at supporting the ever-growing potential of a renewed reflective stance.

## RESUMEN

### Renovar su postura reflexiva sobre la equidad y la educación inclusiva: retorno sobre una iniciativa de formación del personal docente de una escuela primaria de lengua francesa en Ontario



Christine D. CONNELLY, Universidad de Toronto, Toronto, Canadá
Diane FARMER, Universidad de Ontario, Toronto, Canadá



En el marco de este número temático sobre la francofonía como objeto por redefinir, presentamos una reflexión teórica proveniente de una iniciativa de formación realizada en una escuela primaria de lengua francesa de la región de Toronto sobre la Estrategia ontariana de equidad y educación inclusiva, del Ministerio de Educación de Ontario (MEO, 2009). Nos inspiramos en los trabajos de investigadores de la educación sobre la reflexividad, interesándonos en las diversas posturas ontológicas y epistemológicas que puede adoptar el personal docente en un proceso de equidad y de educación inclusiva. Primero presentamos las diferentes orientaciones discursivas que se oponen a la opresión: las orientaciones marxistas, liberales, feministas, postmodernas, postcoloniales y postestructurales, así como los enfoque nativos del saber. Eso nos conduce a incluir el trabajo realizado por una maestra de 1 grado, proveniente de un proyecto de investigación-acción sobre los estereotipos ligados al genero, con el fin de ilustrar un ejemplo de posturas ontológicas y epistemológicas posibles. En tanto que prolongamiento de nuestro acompañamiento, finalmente presentamos un cuadro para incitar al personal docente a reflexionar sobre las posturas ontológicas y epistemológicas adoptadas en su praxis. Subrayamos en dicho cuadro algunas de las cuestiones que apoyan el potencial siempre efervescencente de una postura reflexiva renovada.

## INTRODUCTION

Dans le cadre de ce numéro thématique examinant la francophonie comme objet à redéfinir, nous souhaitons étudier la posture réflexive du personnel enseignant devant la mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive. Nous aborderons dans ce texte le contexte des écoles de langue française de l'Ontario. En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) lançait une initiative-cadre en réponse au contexte culturellement diversifié des écoles et aux diverses affiliations et identifications retrouvées au sein de la population scolaire, incluant les élèves LGBTQ+ ou bispirituels. Le ministère reconnaissait que les politiques et pratiques éducatives désavantagent certains élèves incluant, en plus des catégories déjà citées, les élèves racialisés, les élèves en situation de pauvreté et les élèves ayant des besoins particuliers. La *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (MÉO, 2009) fournit alors un encadrement aux conseils scolaires en ce qui a trait à la reconnaissance de la diversité en tant que valeur de société, et à la responsabilité qu'ont les écoles d'assurer la protection des droits de la personne. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario définit l'équité comme suit : « Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles. » (MÉO, 2009, p. 4.) Parallèlement, l'éducation inclusive est ainsi définie : « Éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes respectées. » (MÉO, 2009, p. 4.) De cette première injonction se dégage alors une priorité accordée à l'instauration d'un climat d'apprentissage positif au sein de l'école (MÉO, 2009, p. 4). La stratégie met de l'avant l'importance de contrer la discrimination et reconnaît que celle-ci s'avère présente dans les écoles (MÉO, 2009, p. 5). L'école se voit alors accorder un rôle « réparateur » quant à l'inégalité des chances des élèves devant les promesses d'un système d'éducation pour tous.

Le personnel enseignant est appelé à jouer un rôle pivot dans le déploiement de cette stratégie. D'ailleurs, en 2017, le ministère publiait un plan d'action touchant la révision des curricula et le soutien du personnel enseignant (MÉO, 2017). Si les orientations souhaitées sont clairement émises dans le cadre des documents énoncés, c'est toutefois dans le quotidien de la salle de classe et de l'école que se jouent véritablement les défis liés à l'équité et à l'éducation inclusive. Soulignons que, pour l'instant, les contenus d'apprentissage des curricula ne correspondent que très peu au savoir de l'élève musulman, juif, noir, immigrant, qui vit en situation de pauvreté, qui est confronté à l'homophobie, dont il est question dans la stratégie, sans compter les élèves dont on ne parle pas. Très peu de recherches, par exemple, ont abordé l'analyse des programmes-cadres en Ontario par rapport aux contenus d'apprentissage ayant trait aux élèves musulmans (p. ex. : Ali, Salem, Oueslati et McAndrew, 2011;

Triki-Yamani, McAndrew et El Shourbagi, 2011)[1]. Le personnel enseignant se trouve alors confronté à une norme qui tend à reproduire une dichotomie entre l'élève régulier et celui qui ne peut être reconnu autrement qu'en tant qu'élève marginalisé. Ce faisant, cette perspective intègre peu la culture de l'enfant en soi dans une démarche d'éducation inclusive et comporte le risque d'exacerber la marginalisation de certains groupes d'élèves par un glissement déficitaire dans cette dichotomie entre élèves réguliers et élèves marginalisés. Nous ne contestons pas ici l'ambition de la stratégie ontarienne à l'endroit des valeurs d'équité. Nous y voyons par contre une limite qui se transforme en défi à relever pour le personnel enseignant.

En 2016-2017, nous avons mené une initiative de formation professionnelle visant à accompagner le personnel enseignant de deux écoles de langue française de la région de Toronto dans leur réflexion sur l'école, le milieu de la salle de classe et le travail d'équité[2]. L'initiative devait aider au développement de ressources produites « par et pour » les francophones, c'est-à-dire des ressources pouvant nous renseigner sur les préoccupations et pressions ressenties dans ces écoles et, idéalement, inviter d'autres écoles à réfléchir aux enjeux qui leur sont propres. Nous souhaitons, dans ce texte, proposer une réflexion théorique issue de cette expérience de formation. Les rencontres qui ont eu lieu dans chacune des écoles au courant de l'année ont été l'occasion d'engager une réflexion avec un personnel enseignant déjà très investi dans une démarche d'éducation inclusive et de plus en plus interpellé, au fil des discussions, par son propre positionnement professionnel et personnel. Ce développement observé au fil de la formation nous a incités depuis à réfléchir aux diverses postures ontologiques et épistémologiques que peut prendre le personnel enseignant dans une démarche d'équité et d'éducation inclusive. C'est l'objectif de ce texte. Nous nous intéressons à l'influence que peuvent avoir ces postures dans la manière de comprendre et d'aborder les enjeux de l'équité et de l'éducation inclusive.

Afin de guider cette réflexion, une approche en deux temps est proposée : sont d'abord présentées diverses théories en éducation qui s'opposent à l'oppression à partir des axes d'analyse suggérés par Moosa-Mitha (2015). Notre analyse s'inscrit ainsi dans un questionnement de recherche plus vaste sur la réflexivité au sein de la profession

---

**1**. En ce qui a trait aux programmes-cadres des écoles de langue française en Ontario, soulignons la tendance que nous avons observée à ne faire que peu mention de ces élèves dans leur spécificité et leur pluralité, et à aborder leur vécu presque uniquement dans le traitement d'artéfacts historiques. C'est le cas des personnes musulmanes et noires dans le programme-cadre de 4e année en Études sociales qui fait référence à la vie « dans les sociétés anciennes » (MÉO, 2013, p. 99) : « Pistes de réflexion : Pour quelles raisons les Occidentaux sont-ils partis en croisade contre les musulmans en Terre Sainte? Qui étaient les croisés? » (MÉO, 2013, p. 104.) Une autre attente du même programme renvoie au pluralisme religieux dans l'Islam médiéval (MÉO, 2013, p. 104). Le programme-cadre mentionne la présence de personnes de race noire, mais seulement par rapport à la description des communautés historiques (p. ex. : en 3e année, l'attente A2.1 mentionne l'exemple des « conditions de vie des personnes de race noire, des hommes et des femmes, des seigneurs, des agriculteurs et des esclaves » [MÉO, 2013, p. 93]). Ce programme-cadre ne fait pas mention des personnes juives.

**2**. Nous souhaitons remercier le conseil scolaire, les directions d'école et le personnel qui nous ont accueillies tout au long de l'année scolaire 2016-2017. Nous remercions Miriam Greenblatt (conseillère pédagogique, écoles sécuritaires et bienveillantes, Conseil scolaire Viamonde) qui s'est jointe à l'équipe de recherche de même que les autres membres de notre équipe (Jeff Kugler, Gabrielle Breton-Carbonneau et Emanuel da Silva)

enseignante. Nous proposons ensuite de faire un retour sur l'initiative de formation que nous avons menée de manière à ancrer cette réflexion théorique dans le contexte d'une école franco-ontarienne. Nous mettrons à contribution le travail réalisé par une enseignante de 1re année du primaire afin d'illustrer un cas de figure des postures ontologiques et épistémologiques possibles. Il va de soi qu'une démarche réflexive sous-tend la pratique de cette enseignante. La raison d'être d'un tel exercice de théorisation n'est pas une finalité en soi. Nous y voyons plutôt un moyen, au travers des connaissances produites, d'encourager le personnel enseignant à constamment revoir sa posture ontologique et épistémologique dans la manière d'aborder l'équité et l'éducation inclusive. Les deux temps de cette démonstration nous permettront de proposer un dernier tableau dans lequel nous présentons diverses pistes de réflexion reliées aux postures présentées. Les pistes proposées sont rédigées sous forme de questions destinées au personnel enseignant.

L'approche que nous avons prise dans ce texte, tout comme dans le déploiement de l'initiative de formation menée auprès du personnel enseignant, est celle d'un accompagnement non normatif et inscrit dans un contexte. Nous ne prétendons pas à une neutralité pour autant. Notre apport en tant que chercheuses a été, dans un premier temps, d'offrir un espace d'échange et de suggérer des outils pouvant appuyer le personnel dans l'élaboration de projets de recherche-action menés en salle de classe. Dans le cadre d'une démarche éthique, il est important que les chercheurs s'engagent à « redonner » au milieu qui les a généreusement accueillis. Nous adoptons cette approche d'accompagnement comme solution de rechange à une logique hégémonique d'extraction du savoir sans égard pour les personnes participant à la recherche (Beld, 1994, p. 107; Fals-Borda et Rahman, 1991; O'Riley et Cole, 2008; Wahab, 2005, p. 37-8). L'accompagnement prend ici un deuxième sens, soit celui de mettre à profit l'analyse réflexive théorique en tant qu'ouverture sur de nouvelles idées. Dans ce deuxième sens évoqué, il ne s'agit plus d'un accompagnement sur le terrain, mais d'un accompagnement pouvant éventuellement être redirigé vers l'ensemble de la profession enseignante. Ces deux éléments sont étroitement liés l'un à l'autre. Nous souhaitons, à travers cette réflexion et en proposant que nos idées puissent aussi faire l'objet d'un retour éventuel, appuyer le personnel de l'école pour qui les pratiques discursives à l'endroit du pouvoir et des savoirs peuvent s'orienter de multiples façons.

## POSTURE RÉFLEXIVE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Notre intérêt pour une analyse du sujet et de sa praxis nous conduit à privilégier le travail réflexif du personnel enseignant. Par praxis, on entend la position réflexive qu'adoptent ces professionnels par rapport à leur vision du social et à leur conception du pouvoir en contexte d'action pédagogique. L'initiative de formation visait à cet égard à soutenir la réflexion dans l'action. La discussion que nous proposons vient alimenter un corpus important de recherches sur le thème de la réflexivité.

Certains des écrits, par exemple, traitent de la médiation des contenus d'apprentissage par le personnel enseignant auprès des élèves et du perfectionnement de la pédagogie (Bénaïoun-Ramirez, 2009; Proulx, Ruest-Paquette, Forte, Cotnam-Kappel, Fallu et Bartosova, 2012). D'autres analyses étudient la question des représentations du savoir professionnel (Cicurel, 2013; Perrenoud, 1999) ou mettent en perspective le positionnement du personnel enseignant dans la prise en considération du savoir culturel des élèves (Audet, 2018; Gay, 2002, p. 106; Litalien, Moore et Sabatier, 2012; Moore, 2011; Nieto, 2006), ou encore celui du personnel administratif face aux acteurs scolaires (Magnan, Gosselin-Gagné, Charrette et Larochelle-Audet, 2018). Enfin, une partie de la littérature met en valeur le rôle du personnel enseignant dans la construction identitaire, linguistique et culturelle des élèves en milieu minoritaire francophone (p. ex. : Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016; Gérin-Lajoie, 2010).

Ailleurs dans la littérature savante, nous retrouvons des études qui examinent l'espace social que l'on occupe ou encore les avantages que confère cette position, ceci en incluant, dans un tel créneau, une vaste gamme de situations identitaires (Daniel, 2005, p. 69). La position réflexive émerge dans certains écrits en privilégiant une analyse centrée sur les systèmes d'oppression liés à la race, au genre et à l'orientation sexuelle (bhabha, 1994, p. 176; hooks, 1989), ou encore propose une analyse critique de la position épistémique occupée face au savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuits (Chartrand, 2012; Sabzalian, 2018). Le travail réflexif émerge dans d'autres écrits en fonction de la position racialisée du membre du personnel administratif d'une école (Gooden et O'Doherty, 2015), de l'expérience de l'immigration du personnel enseignant (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras, 2019), des négociations sur la diversité sexuelle du personnel enseignant (Khayatt et Iskander, 2019) ou encore suivant des axes identitaires entrecroisés (Case, 2017).

Les débats sur la réflexivité portent également sur l'étude de la relation idéologique que le sujet réflexif entretient avec son milieu (Lather, 1992; Patai, 1994). Très peu d'écrits[3] toutefois ont examiné l'orientation ontologique et épistémologique du personnel enseignant dans la conception des enjeux de l'équité et de l'éducation inclusive. Comme nous cherchons à reconnaître l'importance que revêt la constitution de savoirs situés (Draghici et Garnier, 2020, p. 26), nous proposons ainsi d'examiner comment la posture que peuvent choisir de prendre les membres du personnel enseignant influence leurs représentations de l'équité et les interventions qui s'ensuivent. Ainsi, plutôt que de prendre comme objet de la réflexivité le rapport entre le savoir du personnel enseignant et celui de l'élève, nous proposons de faire un zoom arrière sur les rapports ontologiques et épistémologiques qui orientent le personnel enseignant dans la manière de définir la situation sociale, tels que nous croyons les avoir décryptés ou compris.

**3**. Litalien, Moore et Sabatier (2012) font un retour sur leur paradigme interprétatif en tant que chercheurs et sur les enjeux épistémologiques de leur recherche (p. 207).

## Cadre conceptuel : différentes orientations discursives qui s'opposent à l'oppression

Diverses orientations discursives sont à l'origine des multiples réponses proposées par les établissements scolaires face aux enjeux de l'équité. Il importe ainsi de chercher à mieux comprendre les effets que peuvent avoir ces orientations sur les actions qui s'ensuivent. Pour y arriver, il s'agit alors d'examiner l'ancrage ontologique et épistémologique propre à chacune de ces orientations. Strega (2015) rappelle que l'ontologie consiste en une vision du monde ou une théorie explicative du monde et de sa raison d'être. Elle définit l'épistémologie ou ce qui compte comme valeur de vérité comme « des théories de la connaissance qui répondent à la question de savoir qui détient la connaissance; quels sont les standards contre lesquels les croyances et l'information doivent se mesurer pour recevoir le statut de "connaissance"; et qu'est-ce qui peut constituer légitimement un objet de connaissance » (traduction libre, p. 121).

Les chercheurs en éducation ont mis en relief différents paradigmes ontologiques et épistémologiques traitant de l'enjeu de connaissance (Lather, 1992, p. 89), du regard porté sur la société et, enfin, des approches qui permettent la réalisation de telle ou telle vision du social (p. ex. : normatives ou visant une transformation fondamentale [Morrow et Torres, 1995, p. 30]). Moosa-Mitha (2015) propose d'examiner les théories contre l'oppression en fonction de deux axes : un axe horizontal entre les théories « normatives » et les théories « centrées sur la différence », et un axe vertical entre la pensée « critique » et la pensée « mainstream » (p. 66). L'axe horizontal examine la prise en considération de la différence dans le regard porté sur la société. Par « théories normatives », on désigne ainsi les approches qui visent à fournir une explication d'ordre général de la subordination (p. ex. : à l'encontre des violations des droits de la personne ou face à la dévalorisation de certains groupes sociaux). Les théories centrées sur la différence tentent plutôt de remettre en question toute totalité ou forme stabilisée. L'axe vertical s'intéresse à l'aspect du pouvoir et du privilège dans les approches contre l'oppression. La pensée critique met de l'avant l'idée que le pouvoir s'exerce de façon asymétrique alors que la pensée « mainstream » perçoit le contexte social comme étant neutre ou considère toutes différences selon une logique d'égalité et d'inclusion.

Ces axes forment quatre quadrants tels que l'illustre le tableau 1 : les visions libérales de la justice sociale, les apports de la théorie critique (incluant le marxisme), les théories postmodernes et, enfin, les théories qui s'opposent à l'oppression (incluant les contributions de Kumashiro [2000, 2002] et de Carlson Berg [2011] sur les théories poststructurelles que nous souhaitons mettre de l'avant). Pour Moosa-Mitha (2015), la lutte collective et l'accent placé sur les structures dans les approches qui abordent la justice sociale risquent paradoxalement de devenir des sites d'oppression (p. 87). Le travail réflexif est ainsi d'autant plus important puisqu'examiner sa posture peut

aider à réévaluer une orientation prise et les effets, parfois non souhaités, auxquels une action a donné lieu malgré une intention bienveillante.

Nous proposons, de plus, de situer les approches postcoloniales entre les théories postmodernes et les théories qui s'opposent à l'oppression, suivant les contributions de la recherche axées vers l'ouverture à la différence et celles qui revendiquent une critique des conditions coloniales (Chivallon, 2019). La position réflexive émerge alors en fonction de lectures subjectives des discours qui prennent forme à partir de positions politiques asymétriques (Giroux, 1993; McLaren, 1992).

Nous abordons ces quadrants en tant que points de repère qui peuvent aider le personnel enseignant à réfléchir aux choix ontologiques et épistémologiques menés dans leur pratique. Il ne s'agira pas d'inscrire le cas de figure abordé par la suite dans l'un ou l'autre des quadrants, comme l'on pourrait s'y attendre dans une analyse typologique. Les théories servent plutôt d'outils de réflexion, pouvant faciliter un recul et contribuer à un questionnement renouvelé en proposant d'autres points d'ancrage au sujet réflexif. Dans ce qui suit, nous offrons quelques éléments permettant de décrire les quadrants que nous nommerons des « orientations ». Le tableau 1 permet de visualiser ces orientations à partir des axes proposés par Moosa-Mitha (2015). Nous ne souhaitons pas toutefois proposer une vision figée ou totalisante de ces orientations, étant conscientes de l'ampleur et de la complexité des théories qui existent dans chaque domaine. Nous reprendrons ces orientations dans un deuxième tableau en fin de texte, pour évoquer des pistes de réflexion à l'intention du personnel enseignant.

Tableau 1. **Différentes orientations ontologiques et épistémologiques**

critique

**Orientation marxiste**

Ontologie :
- le monde est le reflet concret des rapports de force idéologiques qui masquent une réalité oppressive (Lukács, 1922/2003, p. 90; Patton, 1988, p. 125; Said, 1993, p. 270) qui porte sur toute catégorie d'oppression (classe sociale, race, genre, entrecroisée…)

Épistémologie :
- propose une explication englobante et universelle des structures stables
- vise à déceler l'effet déterminant des rapports de force (Ladson-Billings, 2000, p. 258), d'observer et de nommer la lutte des classes (Hall, 1988), en cherchant à remettre la subjectivité et l'objectivité en relation constante (Freire, 1970, p. 33-4)

**Orientations féministes**

Ontologies :
- l'idée que la condition féminine soit universelle et spécifique est acceptée ou rejetée

Épistémologie :
- cherche à démystifier le patriarcat, le phallocentrisme et la misogynie selon une expérience soit collective, entrecroisée (Collins, 1991, p. 6) ou encore non-binaire (Elchacar, M. et Salita, 2018; Sansfacon, 2016)

**Orientation poststructurelle**

Ontologie :
- le monde est incertain, artificiel et instable, constitué à travers le langage et l'ordre arbitraire et relationnel
- le sens du monde réside dans un rapport infini entre ce qui est représenté et ce qui est excédentaire

Épistémologie :
- refuse le langage de la rationalité universelle (Derrida, 1967, p. 56-7, Weedon, 1997, p. 22)
- « déconstruit » le langage et l'ordre des signes et les représentations discursives pour toute trace d'idées préconçues (Agger, 1991, p. 112); déconstruit également comment le « pluralisme de la société » (Levinas, 1982, p. 73) est placé sous silence

normative

orientée à la différence

**Orientation postcoloniale**

Ontologie :
- le monde ne se limite pas à un imaginaire postcolonial (Kanu, 2006) ni à l'héritage colonial qui se manifeste encore aujourd'hui (Rutazibwa et Shilliam, 2018, p. 5)

Épistémologie :
- cherche à reprendre et à refaire les points de rupture, de chevauchement ou de complexité entre ce qui est indigène et ce qui représente la violence occidentaliste (Chivallon, 2019; Said, 1978, 1993)

**Orientation libérale**

Ontologie
- le monde social est marquée par la poursuite universelle de la liberté (Moosa-Mitha, 2015, p. 69)
- se décline en fonction de deux notions de la liberté :

1. la notion individualiste (p. ex. la liberté de conscience, le respect des droits de l'individu et une « méfiance commune vis-à-vis de la menace [d'] un État paternaliste » (Forquin, 2003, p. 114);
2. la défense de principes communautaristes qui privilégient la polis et qui manifestent une « égale méfiance envers la morale abstraite, une certaine sympathie envers l'éthique des vertus et une conception de la politique où il y a beaucoup de place pour l'histoire et les traditions » (Forquin, 2003, p. 114; Wilfred, 2010, p. 19)

- reprenant la formule d'Aristote : « La polis est antérieure à l'individu » (Berten, Da Silveira et Pourtois, 1997, p. 6, dans Forquin, 2003, p. 114)
- dans les écoles de langue française, ceci peut se traduire par une réticence à reconnaître certains traits de la diversité au profit d'une représentation homogène de la francophonie

Épistémologie
- évoque la raison et la vérité selon des catégories stables de la pensée qui renvoient à l'idée d'un grand récit ou métarécit

**Orientation postmoderne**

Ontologie :
- le monde est une représentation dynamique ou émergente, « trop complexe, multiple et fluide pour être capté selon les explications singulières et universelles qui se retrouvent dans les théories issues des philosophies des Lumières » (Moosa-Mitha, 2015, p. 80)

Épistémologie :
- correspond à « l'incrédulité à l'égard des métarécits [ou face à] tel ou tel grand récit » (Lyotard, 1979, p. 7-8)
- s'agit de « l'abandon des singularités de "classe" ou de "genre" en tant que catégories conceptuelles et organisationnelles primaires » (traduction libre, bhabha, 1994, p. 30).

mainstream

Dans les écoles de langue française en Ontario, une piste de réflexion qui pourrait être examinée consisterait à étudier les approches plus homogénéisantes de la norme francophone. Est-ce que le mandat de l'école de langue française peut mettre à profit une réflexion issue des orientations postmodernes, féministes, postcoloniales ou poststructurelles qui remettent en question les grands récits (p. ex. : avec un accent sur l'interculturel ou le transculturel)? Comment le personnel enseignant, appelé au quotidien à reconnaître ses élèves dans leur complexité et leur pluralité, s'approprie-t-il ce mandat?

### Le savoir des peuples indigènes, des Premières Nations, des Métis et des Inuits

Nous reconnaissons que plusieurs chercheurs décrivent le besoin de décoloniser les paradigmes ontologiques et épistémologiques employés comme cadre de la praxis (Smith, 1999; Smith, Tuck et Yang, 2019; Tuck et Yang, 2012). Plusieurs écrits proposent de recentrer l'analyse à partir d'ontoépistémologies indigènes (Nxumalo et Cedillo, 2017) en proposant de partir des connaissances de peuples indigènes (Kanu, 2006) et des Premières Nations, des Métis et des Inuits (Chartrand, 2012; Debassige, 2010; Landon, 2012; Simpson, 2014; Wildcat, McDonald, Irlbacher-Fox et Coulthard, 2014; Wahpimaskwasis, 2008) et une position réflexive ancrée dans l'élaboration d'un savoir situé (Sabzalian, 2018). Ceux-ci constituent des contrepoints au cadre de Moosa-Mitha (2015) auxquels nous réfléchissons toujours.

## RETOUR SUR UNE INITIATIVE DE FORMATION AUPRÈS DU PERSONNEL ENSEIGNANT D'UNE ÉCOLE FRANCO-ONTARIENNE

Dans cette section, nous mettons à contribution l'exemple d'un projet réalisé par une enseignante[4] de 1re année du primaire avec ses élèves. Nous présenterons d'abord quelques éléments démographiques et précisions quant au déroulement de la formation pour ensuite fournir quelques indications d'ordre méthodologique. De là, nous discuterons du projet réalisé sur les stéréotypes de genre, tel que relaté par l'enseignante qui en est l'auteure.

L'école dont il est question ici offre des classes de la maternelle à la 6e année. Au moment où s'est déroulé l'initiative de formation, on y comptait près de 300 élèves et 20 enseignants, le quart des élèves étant issus de l'immigration, la moitié s'autoidentifiant de race noire et une forte proportion étant originaire du Moyen-Orient.

4. Nous souhaitons remercier Gabrielle Bergeron, enseignante agréée de l'Ontario (EAO), qui a mené ce projet de recherche-action avec ses élèves de 1re année et qui a généreusement accepté de partager le travail réalisé et ses réflexions.

En ce qui a trait au déroulement de la formation, nous avons rencontré le personnel à raison d'une journée par mois, de septembre à juin. Lors des cinq premiers ateliers, nous avons présenté les recherches de pointe sur l'inclusion et la discrimination, ainsi que diverses approches éducatives et pédagogiques. Nous avons exploré les idées préconçues qui influencent nos façons de percevoir le monde. Nous avons également abordé le contexte canadien des écoles de pensionnat autochtones et d'autres situations d'oppression relevées dans l'histoire canadienne, et avons discuté des mouvements de résistance actifs actuellement à Toronto.

Par la suite, nous avons accompagné le personnel dans l'identification d'une question à poursuivre en fonction des domaines ciblés dans ce projet, notamment : l'enseignement et le climat en salle de classe, le climat scolaire et, enfin, la voix et l'espace des élèves. Il fallait que cette question soit suffisamment précise pour être étudiée sur une période de quelques mois et qu'elle vise un apprentissage transformateur pour le personnel enseignant. Nous avons discuté de méthodologies d'enquête diverses incluant certaines approches visuelles, rencontré les équipes individuellement et partagé des ressources bibliographiques. Le dernier volet de cette initiative, effectué durant les quatre derniers mois de l'année, a consisté à réaliser les projets ciblés, lesquels ont ensuite été présentés au grand public.

## Une recherche-action menée sur les stéréotypes de genre par une enseignante de 1re année : quelques précisions méthodologiques

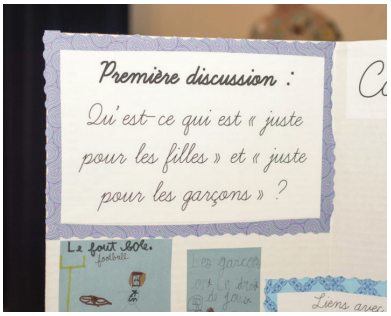
Pour illustrer comment les différentes orientations ontologiques et épistémologiques peuvent alimenter la posture réflexive du personnel enseignant, nous avons choisi un exemple typique parmi les thématiques souvent abordées dans la littérature sur l'équité et l'éducation inclusive, soit examiner les identités de genre (p. ex. : Éducation et formation Manitoba, 2017), de même que comprendre les préjugés et briser les stéréotypes (p. ex. : Alberta Teachers' Association, 2010, p. 6) que ce soit en Ontario ou ailleurs au Canada. Un bon nombre de projets réalisés par le personnel enseignant de l'école touchaient à la question des stéréotypes. Parmi ces derniers, nous avons choisi de présenter celui-ci, étant donné que l'enseignante avait développé une réflexion qu'elle a voulu partager avec d'autres collègues en Ontario et ailleurs. Les observations et réflexions de l'enseignante sont affichées sur le site web développé dans le cadre de l'initiative de formation professionnelle. L'enseignante a choisi le premier des trois domaines ciblés par la formation, à savoir l'enseignement et le climat en salle de classe. Ceci nous conduit au cœur du travail enseignant et du rôle pivot que le personnel enseignant est appelé à jouer dans le déploiement de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (MÉO, 2009).

## Cas de figure : une enseignante aborde les représentations stéréotypées du genre avec les élèves de 1re année en Études sociales et Français[5]

L'enseignante dont il est question ici s'est intéressée aux représentations normées du genre. Cette question lui est venue en situation de salle de classe alors qu'elle s'est demandé comment ouvrir le dialogue avec des élèves de 1re année lorsqu'elle les entendait dire, par exemple, « Ma maman m'a dit que je n'ai pas le droit de pleurer parce que je suis un garçon », « Je ne peux pas utiliser le carton rose, c'est juste pour les filles », ou « Pourquoi est-ce que tu joues au basketball ? Tu es une fille ? » (Bergeron, 2017, p. 4.) Les discussions que nous avons eues sur la formulation de questions d'enquête dans une recherche-action et sur diverses options méthodologiques dans le cadre de la formation offerte ont amené l'enseignante à formuler la question d'enquête suivante par rapport à cet enjeu observé : comment amener les élèves à prendre conscience des stéréotypes liés au genre ? Selon ses observations, l'enseignante avait constaté que les élèves ne sont conscients ni des stéréotypes qu'ils véhiculent ni d'où proviennent les idées préconçues (Bergeron, 2017, p. 4).

Elle a développé un projet en quatre étapes. Comme élément déclencheur, elle a d'abord tenu une discussion de groupe visant à sensibiliser les élèves aux stéréotypes liés au genre transmis dans les contes traditionnels comme *Cendrillon* ou *La belle au bois dormant*. À la suite d'une réflexion individuelle et en groupe, et de la lecture d'un conte traditionnel, l'enseignante a demandé aux élèves de « nomm[er] spontanément ce qu'ils considèrent être des "choses de filles" et des "choses de garçons" ». Les élèves ont illustré leurs réponses sur des cartons bleus ou roses. On voit dans l'image ci-dessous qu'un élève a dessinée l'idée que les garçons jouent au football.

Figure 1. **Les dessins des élèves suite à une première discussion menée par l'enseignante de 1re année pour les inviter à nommer « spontanément » leurs idées sur les « choses de filles » et les « choses de garçons »**




5. Dans la présentation de ce cas de figure, nous représentons les activités de l'enseignante à partir du bilan préparé par celle-ci sur les activités menées en salle de classe, de discussions informelles et d'exemples de travaux réalisés par les élèves et présentés dans le cadre de la séance de partage en fin d'année scolaire. Nous n'étions pas présents en salle de classe, ce qui est une limite quant à la réflexion que nous proposons.

Donnant suite à cette première activité, l'enseignante a demandé aux élèves de fabriquer une affiche collective sur les idées reçues de « choses de garçons » et de « choses de filles ».

De là, l'enseignante a fait une lecture guidée de plusieurs livres de fiction, incluant *Le petit garçon qui aimait le rose*, *Boris Brindamour et la robe orange*, *Ada : la grincheuse en tutu*, *Maxime Loupiot* et *Danse, Prosper, danse*, qui décrivent des scénarios où des enfants surmontent les normes cisgenres dans leurs préférences. Les élèves ont eu à remplir une fiche, après avoir lu chaque texte, en répondant aux questions suivantes : « Qu'est ce que le personnage a fait qui va à l'encontre des stéréotypes ? » et « Qu'est-ce que tu penses de cette histoire ? » (Bergeron, 2017, p. 3.)

Les élèves ont ensuite lu *Tu peux* (**http://elisegravel.com/blog/tu-peux-un-livre-gratuit-pour-enfants/**) et ont été invités à rédiger un livre collectif : l'enseignante a demandé aux élèves de « créer leur propre page sur le modèle du livre mais en écrivant "Je peux…", suivi d'une activité qu'ils percevaient d'abord comme étant réservée à l'autre sexe » (Bergeron, 2017, p. 1). À la lecture de cette activité, on remarque que la posture de l'enseignante prise ici fait écho à l'idée poststructurelle du signe du genre comme étant quelque chose d'arbitraire. L'enseignante a offert des exemples de ce qu'une fille pourrait écrire, comme « Je peux jouer aux legos », ou bien ce qu'un garçon pourrait écrire, comme « Je peux aimer la couleur rose » (Bergeron, 2017, p. 1). Dans la figure ci-dessous, nous voyons que les élèves ont montré une fille qui peut faire du karaté et un garçon qui peut faire du ballet ou être gymnaste :

Figure 2. **Les dessins des élèves qui représentent des inversions des rôles de genre**

Ces activités de lecture, de réflexion et de dessin semblent avoir permis à l'enseignante de créer un espace sécurisant en salle de classe à travers lequel ses élèves de 1re année pouvaient explorer le sens culturel rattaché au genre. Soulignons que ce genre de pratique pédagogique fait auprès d'enfants d'environ 6 ans est encore très rare dans les écoles ontariennes, incluant les écoles de langue française.

On constate ici l'esprit d'ouverture dont fait preuve l'enseignante ainsi que l'investissement énorme en temps et en travail réflexif mené pour offrir aux élèves de

nouvelles conditions de possibilité pour nommer l'identité de genre dans sa salle de classe. L'enseignante note dans sa documentation du projet : « Je m'aperçois qu'il est difficile de contrer les messages entendus par les élèves à la maison et dans la société en général » (Bergeron, 2017, p. 4). La posture réflexive dans cette observation s'aligne avec une volonté d'appuyer les élèves dans une démarche de conscientisation qui leur permettrait de reconnaître les stéréotypes et de les remettre en question; ceci semble s'aligner de plus près avec une approche marxiste, étant donné l'approche visant à cibler les catégories à travers lesquelles se cristallisent les rapports de pouvoir. Par la même occasion, l'enseignante est elle-même inscrite dans des rapports qui s'exercent à travers les attentes normées du curriculum. Ceci se manifeste, par exemple, dans le cas des activités liées à la littérature jeunesse, alors qu'elle cherche à relier l'intervention réalisée auprès de ses élèves aux attentes A 3.3 du programme-cadre d'études sociales, soit « identifier des caractéristiques d'un comportement respectueux qui peut être mis en pratique au quotidien », et A 3.4, soit « expliquer l'importance de traiter les autres avec respect » (MÉO, 2013, p. 75), qui incitent à en traiter lors de situations d'enseignement. On peut aussi remarquer que le concept de « respect » comporte déjà une orientation ontologique et épistémologique libérale associée aux droits à travers une posture générale et universelle qui diffère un peu de ce que cherchait à faire l'enseignante avec les élèves. Elle a aussi déploré le peu de ressources appropriées pour aborder le sujet des stéréotypes avec ses élèves, notamment en tenant compte de la remarque d'un élève ayant réagi à sa lecture guidée, voulant que « tous les personnages mis en scène sont de race blanche », un volet sur lequel elle souhaite faire un retour et approfondir davantage, surtout considérant que la remarque émane d'un élève. L'enseignante s'interrogeait aussi sur son rapport de pouvoir avec les élèves et les conditions de production du savoir lors des discussions de groupe (Bergeron, 2017, p. 4) :

> Lorsqu'ils me donnaient des réponses ou participaient aux discussions dans le cadre du projet, j'avais parfois l'impression que les élèves faisaient des commentaires pour me faire plaisir. Le pensent-ils vraiment? Auraient-ils répondu la même chose à leurs parents? Je me dis que j'ai semé une graine; que les élèves ont, du moins, été sensibilisés à une réalité différente de celle à laquelle ils sont habitués.

D'autres chercheurs en éducation ont soulevé une inquiétude semblable. Cet enjeu a été identifié par de Castell (1999) quand elle fait mention d'une autocensure chez des élèves qui veulent se protéger et assurer leur survie dans le dialogue scolaire.

Nous souhaitons conclure cette discussion traitant d'un cas de figure parmi plusieurs en proposant un tableau offrant des exemples de pistes de réflexion tenant compte des diverses orientations discursives présentées dans un premier temps. Ces théories peuvent servir de ressources et de points de repère capables d'appuyer le personnel enseignant dans l'élaboration toujours effervescente de savoirs sur l'équité et l'éducation inclusive.

Tableau 2. **Vers une posture sociopolitique réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : quelques exemples de pistes de réflexion pour le personnel enseignant par rapport aux stéréotypes (de genre, etc.) selon différentes orientations ontologiques et épistémologiques**

critique

**Orientation marxiste**

**Exemples de pistes de réflexion** :

En réfléchissant à nos expériences matérielles au quotidien, à partir de nos positions sujets particulières, nous rendons-nous compte de nos stéréotypes, d'où ils viennent, pourquoi nous y tenons, les rapports qu'ils maintiennent?

- Comment aborder le pouvoir savoir, par exemple dans la littérature jeunesse?
- Pouvons-nous parler des stéréotypes sans reproduire leur violence?
- Est-ce que certaines personnes se sentent plus capables de prendre la parole pour exprimer ce qu'ils pensent ou ce qu'ils vivent par rapport à d'autres en fonction de leur rapport au privilège?

**Orientations féministes**

**Exemples de pistes de réflexion** :

Est-ce que mes façons de défaire les notions universelles et singulières derrière les stéréotypes permettent aussi de tenir compte de l'oppression des personnes aux identités entrecroisées (p. ex. : les femmes minorisées [Moosa-Mitha, 2015, p. 79])?

**Orientation poststructurelle**

**Exemples de pistes de réflexion** :

- Si les élèves n'osent pas dire ce qu'ils pensent devant les autres, qu'est-ce qui peut se faire pour travailler les limites de ce qui s'exprime *sans créer d'inconfort*?
- Si les stéréotypes sont des pratiques de citation arbitraires, est-il possible de créer un espace sécurisant et créatif où les stéréotypes peuvent être retravaillés (inversions ironiques, parodie, satire…) (Connell, 1987, p. 95, cité dans Davies, 1993, p. 13; Kumashiro, 2002, p. 51)?
- Quelles représentations queers peuvent dépasser les logiques de type cisgenre?

**Orientation postcoloniale**

**Exemples de pistes de réflexion** :

- Quelle est ma praxis face aux « relations sociales, idéologies et pratiques dominantes qui effacent la spécificité de la voix de l'Autre » (Giroux, 1993, p. 176)?
- Comment aborder son identité de genre en composant avec sa propre relation postcoloniale aux représentations idéologiques impérialistes tout en les transcendant (Said, 1993, p. xiii)?

normative

orientée à la différence

**Orientation libérale**

**Exemples de pistes de réflexion** :

- En reconnaissance de l'importance de créer un climat de classe axé sur le respect des différences (Gutmann, 2018; Taylor, 1994), comment faut-il en parler sans imposer des catégories trop normatives?
- En travaillant auprès des jeunes enfants afin d'identifier et de briser les stéréotypes en lien avec des droits ou des libertés (« je peux »), comment composer avec les limites (contraintes administratives, etc.) à ce qu'on peut nommer comme étant possible?
- Comment répondrais-je à la critique que le grand récit (« master narrative ») renforce la subordination des personnes de couleur qui sont obligées d'intégrer leurs épistémologies au grand récit (Dei, 1996, p. 14; Donnor et Ladson-Billings, 2019, p. 197)?
- En cherchant à sensibiliser les élèves à la différence, est-ce que c'est dans l'optique de conserver le pouvoir du groupe dominant (valoriser l'Autre), ou de négocier un nouvel ordre qui reconnaît l'autonomie des personnes ou des histoires historiquement marginalisées et qui reconnaît ce « qu'il y a […] de positif et de constructif entre les gens et les communautés les plus défavorisés de la société dominante » (Gay, 2003, p. 54)?
- Dans un contexte de fluidité de genre, quelle logique de droits et de libertés individuels convient?

**Orientation postmoderne**

**Exemples de pistes de réflexion** :

- Quand le discours en classe conteste les stéréotypes, comment est-ce que je peux faire en sorte que les représentations restent fluides, multiples et situées (Kumashiro, 2002, p. 38)?
- Quelle pédagogie pourrait accommoder la pluralité de genres dans une classe de primaire au-delà des normes cisgenres selon ce qui « se conteste et se redéfinit constamment » (Kumashiro, 2002, p. 38)?
- Comment aborder les stéréotypes de genre s'il se peut que nous ne comprenions pas le genre de la même façon ou que nous n'ayons pas tous les mêmes réactions aux problématiques (Stevens, 2003, p. 9)?

mainstream

Nous voyons ces théories comme points de repère parmi plusieurs. Nous croyons d'ailleurs qu'il est possible, voire probable, que se déploient à même le travail réflexif en cours plus d'une posture dans l'actualisation d'un projet. L'examen des orientations discursives contre l'oppression nous permet de même, comme chercheuses, de faire un retour sur notre accompagnement en concevant ces théories comme points de repère.

## CONCLUSION

Dans cet article, nous nous sommes intéressés aux diverses postures réflexives que peut prendre le personnel enseignant devant les conditions de possibilité de l'équité et de l'éducation inclusive à l'école de langue française en Ontario. Plutôt que de prendre comme objet de la réflexivité le rapport entre le savoir du personnel enseignant et celui de l'élève, nous avons proposé d'étudier la question des rapports ontologiques et épistémologiques qui orientent le personnel enseignant dans la manière de définir une situation sociale. Nous avons brièvement présenté différentes théories qui s'opposent à l'oppression. Les approches marxistes et poststructurelles, et certaines approches féministes offrent une perspective qui tient compte de l'importance des rapports de force dans la vision sociale alors que les perspectives libérales et postmodernes abordent l'oppression avec l'espoir de dépasser les contraintes systémiques ou structurelles du pouvoir. Ce que les approches marxistes et libérales offrent à travers leurs analyses axées sur les catégories, les approches poststructurelles, postcoloniales, postmodernes et parfois féministes les remettent en question. Un zoom arrière pour examiner sa posture réflexive demande d'évaluer les effets de chaque orientation. Nous avons cherché à approfondir en quoi la recherche-action peut transformer les milieux et notamment le milieu des écoles de langue française (Maguire et Berge, 2009, p. 406-7). Nous avons présenté un cas de figure tiré d'une réflexion proposée par une enseignante de 1re année dans le cadre d'une recherche-action rendue possible grâce à une initiative de développement professionnel que nous avons menée dans une école de langue française à Toronto. Les ressources mobilisées au quotidien de la salle de classe (littérature enfantine, programme-cadre du ministère) et orientées en fonction d'une réflexion sur les enjeux d'équité et d'inclusion, de même que les paroles et les traces écrites laissées par les élèves, offrent des pistes importantes pour une praxis renouvelée dans laquelle on peut s'interroger sur la partialité de ce qui peut se faire en contexte éducatif. Nous n'avons toutefois pas cherché à prendre l'exemple du travail réflexif de l'enseignante comme modèle à reproduire et y avons plutôt vu une invitation à penser selon une optique de pistes possibles issues de savoirs réflexifs générées en contexte, en bref, des savoirs situés (Draghici et Garnier, 2020). La littérature scientifique offre des ressources riches pour alimenter la prise en considération des enjeux identifiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2009, p. 4-5), ce que révèlent les tableaux présentés. Cependant, il n'y a pas d'idéal type de praxis formé à l'équité et à l'éducation inclusive. Nos réflexions ont porté sur les façons possibles de (re)

distribuer le pouvoir et de concevoir l'objet de la francophonie dans sa pluralité, dans son instabilité et dans son dynamisme identitaire où les questions de pouvoir et de privilèges font l'objet d'une démarche réflexive. Nous avons cherché dans tout cela à remettre en question la norme, tributaire du sens commun, rendant « inévitables » les pratiques éducatives et sociétales qui produisent une violence symbolique au travers de représentations collectives dominantes.

## Références bibliographiques

AGGER, B. (1991). Critical theory, poststructuralism, postmodernism: Their sociological relevance. *Annual Review of Sociology*, *17*(1), 105-131. Repéré à https://www-jstor-org.myaccess.library.utoronto.ca/stable/2083337?pq-origsite=summon&seq=13#metadata_info_tab_contents.

Alberta Teachers' Association (2010). Chapitre 4. Transformer les pratiques pédagogiques. Dans *Ici, tout le monde est le bienvenu. Enseigner dans une classe interculturelle* (p. 21-27). Edmonton, AB : Alberta Teachers' Association. Repéré à https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Human-Rights-Issues/MON-3F%20%20Ici,%20tout%20le%20monde%20est%20le%20bienvenu.pdf.

ALI, M. A., SALEM, N., OUESLATI, B. et McANDREW, M. (2011). The reduction of Islam and Muslims in Ontario's social studies textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *3*(1), 25-44. Repéré à https://www-jstor-org.myaccess.library.utoronto.ca/stable/43049361?pq-origsite=summon&seq=1#metadata_info_tab_contents.

AUDET, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonies*, *46*(2), 92-108. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-092_AUDET_46-2_vf.pdf.

BELD, J.M. (1994) Constructing a collaboration: A conversation with Egon G. Guba and Yvonna S. Lincoln. *International Journal of Qualitative Studies in Education* *7*(2), 99-115. Repéré à https://journals-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/pdf/09518398/v07i0002/99_cacacwggaysl.xml.

BÉNAÏOUN-RAMIREZ, N. (2009). Identités professionnelles entre réflexivité et adaptation : histoires de vie professionnelle de maîtres-formateurs. *Recherche et formation*, *60*, 135-150.

BERGERON, G. (2017). *Projet équité – inclusion : les garçons et les filles*. Projets des écoles. Repéré à http://projetinclusioncrefo.ca/projets/.

BHABHA, h. (1994). *The location of culture*. London : Routledge.

CARLSON BERG, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, *32*, 65-86. Repéré à https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2011-n32-fa0436/1014045ar/

CASE, K. (2017).Toward an intersectional pedagogy mode: Engaged learning for social justice. Dans K. Case (dir.), *Intersectional pedagogy : Complicating identity and social justice* (p. 1-24). Repéré à https://books-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks4/taylorandfrancis4/2018-06-07/8/9781317374237#page=1.

CAVANAGH, M., CAMMARATA, L. et BLAIN, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education*, *39*(4), 1-32. Repéré à https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268.

CHARTRAND, R. (2012). Anishinaabe pedagogy. *Canadian Journal of Native Education*, *35*(1), 144-162, 221. Repéré à https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/1370197105?accountid=14771&pq-origsite=summon.

CHIVALLON, C. (2019). Recherches sur les univers de sens (post) coloniaux : un essai réflexif sur la décolonisation des savoirs. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos*. Repéré à http://journals.openedition.org/nuevomundo/78425.

CICUREL, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, *8*, 19-33. Repéré à https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf.

COLLINS, P. H. (1991). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. New York : Routledge.

DE CASTELL, S. (1999). Chapter twenty-five: On finding one's place in the text: Literacy as a technology of self-formation. *Counterpoints*, *70*, 398-411. Repéré à https://www-jstor-org.myaccess.library.utoronto.ca/stable/42975684?pq-origsite=summon&seq=1#metadata_info_tab_contents.

DANIEL, B. J. (2005). Researching African Canadian women: Indigenous knowledges and the politics of representation. Dans G. J. S. Dei et G. S. Johal (dir.), *Critical issues in anti-racist research methodologies* (p. 53-78). New York : Peter Lang.

DAVIES, B. (1993). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill, NJ: Hampton.

DEBASSIGE, B. (2010). Re-conceptualizing Anishinaabe mino-bimaadiziwin (the good life) as research methodology: A spirit centred way in Anishinaabe research. *Canadian Journal of Native Education*, *33*(1), 11-28. Repéré à https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/864885139?accountid=14771&pq-origsite=summon.

DEI, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory & practice*. Halifax : Fernwood Publishing.

DERRIDA, J. (1967). *L'écriture de la différence*. Paris : Éditions du Seuil.

DONNOR, J. K. et LADSON-BILLINGS, G. (2019). Critical race theory and the postracial imaginary. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research*, (5e éd., p. 195-213). Los Angeles, CA : SAGE.

DRAGHICI C. et GARNIER, P. (2020). Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques. *Recherches en éducation*, *30*, 17-29.

Éducation et Formation Manitoba (2017). *Soutien aux élèves transgenres ou d'une diversité de genres dans les écoles du Manitoba*. Winnipeg, MB : le gouvernement du Manitoba. Repéré à https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/appui/transgenre/docs/document.pdf.

ELCHACAR, M. et SALITA, A. L. (2018). Les appellations des identités de genre non traditionnelles. Une approche lexicologique. *Langage et société*, *3*(165), 139-165. Repéré à https://doi-org.myaccess.library.utoronto.ca/10.3917/ls.165.0139.

Endless Films (2018). *Équité et inclusion : un cheminement au travers de l'école*. [Vidéo]. Endless Films. Repéré à www.endless-films.com.

FALS-BORDA, O. et RAHMAN, M. A. (dir.) (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopolgy with participatory action*. New York : Apex.

FORQUIN, J.-C. (2003). Note de synthèse : la critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Persée*, *143*(1), 29-59. Repéré à https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_143_1_2959.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.

GAY, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, *53*(2), 106-116. Repéré à https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/pdf/10.1177/0022487102053002003.

GAY, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, *43*, 48-70. Repéré à https://journals-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/details/03626784/v43i0001/48_ttatcd.xml.

GÉRIN-LAJOIE, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, *33*(2), 356-378.

GIROUX, H. (1993). Paulo Freire and the politics of postcolonialism. Dans P. McLaren et P. Leonard (dir.), *Paulo Freire : A critical encounter* (p. 175-186). New York : Routledge. Repéré à https://ebookcentral-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/lib/utoronto/reader.action?docID=166704& ppg=160.

GOODEN, M. A. et O'DOHERTY, A. (2014). Do you see what I see? Fostering aspiring leaders' racial awareness. *Urban Education*, *50*(2), 225-255. Repéré à https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/pdf/10.1177/0042085914534273.

GUTMANN, A. (2018). The power of recognition: When Charles Taylor parsed personal identity. *Philosophy & Social Criticism*, *44*(7), 793-795. Repéré à https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/pdf/10.1177/0191453718781430.

HALL, S. (1988). The toad in the garden: Thatcherism among the theorists. Dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the interpretation of culture* (p. 35-57). Urbana, IL : University of Illinois Press.

HOOKS, b. (1989). *Talking back : Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA : South End Press.

KANU, Y. (2006). Reappropriating traditions in the postcolonial curricular imagination. Dans *Curriculum as cultural practice : Postcolonial imaginations* (p. 203-222). Toronto : University of Toronto Press. Repéré à https://books-scholarsportal-info.myaccess.library.utoronto.ca/en/read?id=/ebooks/ebooks0/gibson_crkn/2009-12-01/6/418891#page=211.

KHAYATT, D. et ISKANDER, L. (2019). Reflecting on 'coming out' in the classroom. *Teaching Education*, *31*(1), 1-11. Repéré à https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2019.1689943?scroll=top&needAccess=true.

KUMASHIRO, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, *70*(1), 25-53. Repéré à https://journals-sagepub-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/abs/10.3102/00346543070001025.

KUMASHIRO, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and anti-oppressive pedagogy*. New York : Routledge.

LADSON-BILLINGS, G. (2000). Racialised discourses and ethnic epistemologies. Dans N. Denzin et Y. Lincoln, (dir.), *Handbook of qualitative research* (2e éd., p. 257-277). Thousand Oaks, CA: Sage. Repéré à **https://www.academia.edu/4027209/Racialized_Discourses_and_Ethnic_Epistemologies**.

LANDON, R. (2012). *We can do it (education) better: An examination of four secondary school approaches for Aboriginal students in Northwestern Ontario*. [Thèse doctorale, Université de Toronto], ProQuest Dissertations Publishing. Repéré à **https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/1330392595**.

LATHER, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Theory into Practice*, *1*(1), 87-99.

LEVINAS, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Librairie Arthème Fayard et Radio-France.

LITALIEN, J., MOORE, D. et SABATIER, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité : pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education*, *35*(2), 192-211. Repéré à **https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1287**.

LUKACS, G. (1922/2003). La réification et la conscience du prolétariat. Dans J.-M. Tremblay (dir.), *Histoire et conscience de classe* (K. Axelos et J. Bois, trad). (p. 88-147). Chicoutimi, PQ : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Repéré à **http://cras31.info/IMG/pdf/lukacs-histoire-et-conscience.pdf**.

LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.

MAGNAN, M.-O., GOSSELIN-GAGNÉ, J., CHARRETTE, J. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action / formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 125-145. Repéré à **https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-125_MAGNAN_46-2.pdf**.

MAGUIRE, P. et BERGE, B.M. (2009). Elbows out, arms linked: Claiming spaces for feminisms and gender equity in educational action research. Dans S. Noffke et B. Somekh (dir.), *Handbook of educational action research* (p. 311-319). London : SAGE.

McLAREN, P. (1992). Critical literacy and postcolonial praxis: A Freirian perspective. *College Literature*, *19-20*, 7-27. Repéré à **https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/1298103570/fulltextPDF/AC1D8101B94E43F5PQ/1?accountid=14771**.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : comment tirer parti de la diversité. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à **http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf**.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013). Le curriculum de l'Ontario : Études sociales de la 1re à la 6e année; Histoire et géographie, 7e et 8e année. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à **http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/sshg18curr2013Fr.pdf**.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à **http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/education_equity_plan_fr.pdf**.

MOORE, D. (2011) Altérité, compétence pluriculturelle et formation des enseignants. Dans H. de Fontenay, D. Giroux, et G. Leidelinger (dir.), *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité?* (p. 307-317). Paris : L'Harmattan.

MOOSA-MITHA, M. (2015). Chapter three: Situating anti-oppressive theories within critical and difference-centered perspectives. Dans S. Strega et L. Brown (dir.), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous, and anti-oppressive approaches* (2e éd., p. 65-95). Toronto : Canadian Scholar's Press/Women's Press.

MORROW, R. A. et TORRES, C. A. (1995). *Social theory and education: A critique of theories of social and cultural reproduction*. Albany, NY : SUNY Press.

NIETO, J. (2006). The cultural plunge: Cultural immersion as a means of promoting self-awareness and cultural sensitivity among student teachers. *Teacher Education Quarterly*, *33*(1), 75-84.

NIYUBAHWE, A., MUKAMURERA, J. et JUTRAS, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issues de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Journal of Education*, *42*(2), 438-463. Repéré à **https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/2260994716?pq-origsite=summon&accountid=14771**.

NXUMALO, F. et CEDILLO, S. (2017). Decolonizing place in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, *7*(2), 99-112.

O'RILEY, P. et COLE, P. (2008). Coyote & Raven discuss mathematics, complexity theory and aboriginality. *Complicity: An International Journal of Complexity & Education*, *5*(1), 49-62. Repéré à **http://web.b.ebscohost.com.myaccess.library.utoronto.ca/ehost/detail/detail?vid=0&sid=9c880a5b-d6e6-4198-a0c1-4cece3899d53%40pdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=34240874&db=eue**.

PATAI, D. (1994). When method becomes power. Dans A. Gitlin (dir), *Power and method*. New York: Routledge. Repéré à https://www-taylorfrancis-com.myaccess.library.utoronto.ca/books/9781315021416.

PATTON, P. (1988). Marxism and beyond: Strategies of reterritorialization. Dans C. Nelson et L. Grossberg (dir.), *Marxism and the interpretation of culture* (p. 123-136). Urbana, IL : University of Illinois Press.

PERRENOUD, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.

PROULX, A. G., RUEST-PAQUETTE, A.-S., FORTE, L. A. S., COTNAM-KAPPEL, M., FALLU, C. et BARTOSOVA, L. (2012). La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *28*(2), 1-24. Repéré à https://journals.openedition.org/ripes/672.

RUTAZIBWA, O. U. et SHILLIAM, R. (2018). Postcolonial politics. Dans O. U. Rutazibwa et R. Shilliam (dir.), *Routledge handbook of postcolonial politics* (p. 1-15). Abingdon, Oxon / New York : Routledge. Repéré à https://www-routledgehandbooks-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/10.4324/9781315671192.

SABZALIAN, L. (2018). Curricular standpoints and native feminist theories: Why native feminist theories should matter to curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, *48*(3), 359-382. Repéré à https://www-tandfonline-com.myaccess.library.utoronto.ca/doi/full/10.1080/03626784.2018.1474710.

SAID, E. (1978). *Orientalism*. New York : Vintage Books.

SAID, E. (1993). *Culture and imperialism*. New York : Vintage Books.

SANSFAÇON, A. P. (2016). Parentalité et jeunes transgenres : un survol des enjeux vécus et des interventions à privilégier pour le développement de pratiques transaffirmatives. *Santé mentale au Québec*, *40*(3), 93-107. Repéré à https://www.erudit.org/fr/revues/smq/2015-v40-n3-smq02336/1034913ar/.

SIMPSON, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, *3*(3), 1-25. Repéré à https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22170.

SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London : Zed Books.

SMITH, L. T., TUCK, E. et YANG, W. (dir.) (2019). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. New York: Routledge.

STEVENS, A.-C. (2003). *An educator's guide for changing the world: Methods, models and materials for anti-oppression and social justice work*. Toronto : The CSJ Foundation for Research and Education.

STREGA, S. (2015). Chapter five: The view from the poststructural margins: Epistemology and methodology reconsidered. Dans S. Strega et L. Brown (dir.), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2e éd., p. 119-152). Toronto : Canadian Scholars' Press/Women's Press.

TAYLOR, C. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. Princeton, NJ : Princeton University Press.

TRIFONAS, P. P. (2001). *Barthes and the Empire of signs*. Cambridge : Icon.

TRIKI-YAMANI, A., McANDREW, M. et EL SHOURBAGI, S. (2011). Perceptions du traitement de l'Islam et du monde musulman dans les manuels d'histoire par des enseignants du secondaire au Québec. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *3*(1), 97-117. Repéré à **https://pdfs.semanticscholar.org/4732/7b715dec13c393677850d5f75716eefa74ee.pdf**.

TUCK, E. et K. W. YANG. (2012). Decolonization is not a metaphor. Decolonization: Indigeneity, *Education & Society*, *1*(1), 1–40. Repéré à **https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630/15554**.

WAHAB, A. (2005). Consuming narratives: Questioning authority and the politics of representation in social science research. Dans G. J. S. Dei et G. S. Johal (dir.), *Critical issues in anti-racist research methodologies* (p. 29-51). New York : Peter Lang.

WAHPIMASKWASIS (Makokis, J. A.) (2008). Nehiyaw iskwew kiskinowâtasinahikewina – paminisowin namôya tipeyimisowin: Learning self determination through the sacred. *Canadian Woman Studies*, *26*(3/4), 39-51. Repéré à **https://search-proquest-com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/217445726?pq-origsite=summon&accountid=14771**.

WEEDON, C. (1997). *Feminist practice & poststructural theory* (2e éd.). Oxford : Blackwell.

WILDCAT, M., McDONALD, M., IRLBACHER-FOX, S. et COULTHARD, G. (2014). Learning from the land: Indigenous land based pedagogy and decolonization. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, *3*(3), I-XV. Repéré à **https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22248/18062**.

WILFRED, D. (2010). "Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise : de la minorité à la citoyenneté". Une réflexion sur le cadre idéologique. *Revue du nouvel Ontario, 35-36*, 15-46. Repéré à **https://www-erudit-org.myaccess.library.utoronto.ca/fr/revues/rno/2010-n35-36-rno1819665/1005964ar/**.