

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS D'EXPÉRIENCE EN MILIEU SOCIO-
ÉCONOMIQUEMENT FAIBLE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

MAUDE JODOIN

SEPTEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Il me fait plaisir de prendre ces quelques lignes pour remercier tous ceux et celles qui m'ont soutenue au cours de cette longue aventure que fût la rédaction de ce mémoire. Le désir de faire cette recherche a vu le jour lors de mon troisième stage en enseignement qui se déroula en milieu défavorisé. Ce stage fût pour moi fort éprouvant et, en même temps, fascinant car il me permit découvrir une réalité qui m'était jusqu'alors inconnue. Je tiens à remercier ma superviseure, Bénédicte Froissart, pour son inspiration, son soutien et ses réflexions.

Je tiens aussi à remercier Frédéric Legault, mon directeur de recherche, et Monique Brodeur, ma co-directrice, pour leur soutien permanent, encourageant et inspirant. Au cours de ces six longues années, ils ont su très bien me guider à travers les dédales d'une recherche de 2^e cycle sans jamais cesser de croire en mes capacités de mener à terme ce mémoire. Ils ont toujours été à même de bien répondre à mes besoins ou encore de se faire discrets et patients, en fonction des aléas de ma vie de chercheuse à temps partiel.

Finalement, merci à ma famille. Mes parents qui m'ont transmis le goût d'apprendre. Mes enfants (Arthur, Joseph et Léonard) qui ensoleillent toutes mes journées de leur amour inconditionnel. Puis le dernier et le plus important, mon conjoint, Marc Lemire, qui en plus d'être mon correcteur de première ligne, est aussi un partenaire de cœur qui m'inspire la fierté et la quête du savoir. Merci à tous les enfants et parents de milieu défavorisé qui m'ont touché droit au cœur et qui m'ont donné le goût de pousser plus loin ma compréhension de leur réalité. Merci à leurs enseignants qui ont généreusement accepté de me rencontrer pour partager leur précieuse expérience.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	4
1.1 L'éducation en milieu défavorisé : perspective institutionnelle.....	4
1.1.1 La réussite scolaire.....	4
1.1.2 Les mesures mises en place par le système éducatif.....	5
1.1.3 L'enseignement.....	7
1.2 L'éducation en milieu défavorisé : perspective sociologique	9
1.2.1 La société et la politique	9
1.2.2 La famille et l'enfant.....	11
1.2.3 L'école et l'enseignant	13
1.3 Objectif général de recherche	16
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	18
2.1 Le milieu défavorisé.....	18
2.1.1 Les parents	20
2.1.2 L'élève	22
2.2 Les enseignants	23
2.3 Le contexte dans lequel évoluent les enseignants d'expérience en milieu défavorisé	25
2.4 Les qualités personnelles des enseignants d'expérience en milieu défavorisé.....	26
2.5 La pratique enseignante en milieu défavorisé	27
2.5.1 Facteurs liés à la tâche	28
2.5.2 Facteurs socio-affectifs	31
2.6 Objectifs spécifiques de recherche	34
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	36
3.1 Type de recherche	36
3.2 Caractéristiques de l'échantillon : participants	36
3.3 Instrument de collecte de données	38

3.4 Structuration de l'entretien.....	39
CHAPITRE 4 : DESCRIPTION DES DONNÉES.....	41
4.1 Le contexte relatif au milieu défavorisé.....	41
4.1.1 Scolaire.....	41
4.1.2 Social.....	43
4.2. Les facteurs liés à la tâche.....	47
4.2.1 Cadre de référence et organisation.....	47
4.2.2 Didactique et pédagogie.....	54
4.2.3 Contenu notionnel et programmes.....	61
4.3 Les facteurs socio-affectifs : les relations interpersonnelles.....	62
4.3.1 Le rapport au milieu de travail.....	63
4.3.2 Le rapport aux élèves.....	68
4.3.3 Le rapport au milieu familial.....	83
4.3.4 Le rapport au milieu personnel.....	88
4.4 Les qualités personnelles et les valeurs.....	88
4.4.1 Qualités personnelles.....	88
4.4.2 Valeurs.....	95
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	102
5.1 Le contexte relatif au milieu défavorisé.....	102
5.1.1 Scolaire.....	102
5.1.2 Social.....	104
4.2. Les facteurs liés à la tâche.....	108
4.2.1 Le cadre de référence et l'organisation.....	108
4.2.2 La didactique et la pédagogie.....	108
4.2.3 Le contenu notionnel et les programmes.....	109
4.3 Les facteurs socio-affectifs : les relations interpersonnelles.....	110
4.3.1 Le rapport au milieu de travail.....	110
4.3.2 Le rapport aux élèves.....	111
4.3.3 Le rapport au milieu familial.....	114
4.3.4 Le rapport au milieu personnel.....	115
4.4 Les qualités personnelles et les valeurs des enseignants d'expérience en milieu défavorisé.....	115
4.4.1 Les qualités personnelles.....	115
4.4.2 Les valeurs.....	117
CONCLUSION.....	119

RÉFÉRENCES.....	123
APPENDICE A : CARACTÉRISTIQUES D'UN ENSEIGNANT	128
APPENDICE B : INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DES DONNÉES	129
Fiche informative	129
Guide d'entretien :	130

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Pages
1. Composantes de la pratique enseignante : facteurs liés à la tâche	31
2. Composantes de la pratique enseignante : facteurs socio-affectifs	34
3. Caractéristiques de l'échantillon	38

RÉSUMÉ

Les élèves de milieux défavorisés éprouvent davantage de difficultés scolaires que les élèves de milieux plus favorisés et décrochent davantage du système scolaire. C'est pour découvrir le rôle que peut jouer l'enseignant pour améliorer cette situation que notre questionnement de recherche s'est porté sur les pratiques des enseignants d'expérience en milieu défavorisé. Nous nous attardons donc à une des composantes sociologiques proposées par Derouet (1992), les rapports entre le maître et l'élève, plus précisément les pratiques des enseignants (Perrenoud, 1996) puisque comme ces derniers l'ont démontré, les enseignants peuvent faire la différence dans la réussite du plus grand nombre d'élèves.

Notre démarche de recherche étant descriptive exploratoire, nous avons tenté d'obtenir une compréhension préliminaire de ce qui caractérise la pratique enseignante d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé et ce, de la façon la plus systématique et objective possible. Pour ce faire, nous avons sélectionné huit enseignants d'expérience à partir de références de gens que nous connaissons qui œuvrent dans le milieu de l'éducation. Ces enseignants ont tous enseigné par choix pendant un minimum de 10 années en milieu défavorisé. De plus, de l'avis de leurs pairs, ce sont tous des enseignants reconnus pour leur implication dans leur milieu. Pour analyser nos données, nous nous sommes basés sur les catégories suivantes : tout d'abord, le contexte relatif au milieu défavorisé sous les angles scolaire et social (les parents et l'élève); ensuite, les facteurs liés à la tâche présentés selon trois composantes : le cadre de référence et l'organisation, la didactique et la pédagogie ainsi que le contenu notionnel et les programmes; puis, les facteurs socio-affectifs : les relations interpersonnelles (collègues, élèves et parents); finalement, les qualités personnelles et les valeurs des enseignants d'expérience en milieu défavorisé qui définissent les enseignants d'expérience.

Au cours de notre collecte de données, nous avons observé que les enseignants que nous avons interviewés ont plusieurs points en commun, ce qui nous permet de dresser un portrait type des enseignants d'expérience en milieu défavorisé qui ont été interviewés. Les enseignants interviewés semblent, à prime à bord, des gens très humains : la relation qu'ils établissent avec les autres, et plus particulièrement avec leurs élèves, est le point de départ incontournable pour vivre du succès dans leur métier. Cette relation est principalement basée sur le respect et l'ouverture aux différences. Tous ont reconnu bien réussir dans leur tâche d'enseignant. Ce sont des personnes authentiques très exigeantes envers eux-mêmes, elles se remettent constamment en question, elles n'ont pas peur de sortir des sentiers battus. Elles ont tous à cœur de faire évoluer leurs élèves. Pour y arriver, elles ont une excellente connaissance de chaque élève et de son milieu et sont extrêmement à l'écoute de ce dernier. Chaque élève doit relever des défis à sa mesure à travers différents projets.

INTRODUCTION

En 1996, au Québec, la Commission des États Généraux sur l'Éducation propose, parmi ses chantiers prioritaires d'actions à entreprendre, de *remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances*. Cette idée n'est pas nouvelle puisque, dans les années 1960, la révolution tranquille, vaste mouvement social et politique, conduisit à la démocratisation de l'éducation. Cette démocratisation fait plus spécifiquement suite aux recommandations du Rapport Parent (1963-1966). Ce rapport jette les bases de l'éducation pour tous, qui sont toujours présentes aujourd'hui.

Quelques années plus tard, la Centrale de l'enseignement du Québec (1976 et 1978) publie ses premiers écrits sur l'échec de l'égalité des chances pour tous (Tardif, 1992). Plusieurs solutions sont proposées mais un fait demeure : les élèves de milieux défavorisés éprouvent davantage de difficultés scolaires que les élèves de milieux plus favorisés et ils décrochent davantage du système scolaire. C'est parce que nous voulons découvrir le rôle que peut jouer l'enseignant pour améliorer cette situation que notre questionnement de recherche porte sur les pratiques des enseignants d'expérience en milieu défavorisé. Notre projet de recherche vise donc à décrire la pratique enseignante d'enseignants expérimentés en milieu défavorisé. Le choix de cet angle repose sur le fait qu'au Québec, les études antérieures (McDermott, Rothenberg et Gormely, 1998 ; Théoret, Hrimech et Garon, 2003) ont davantage été réalisées dans la perspective des difficultés rencontrées dans ce milieu, que dans celle des succès que l'on peut y observer. Les conclusions de notre recherche n'auront pas la prétention d'être généralisables. Elles permettront plutôt de dresser un portrait des pratiques des enseignants d'expérience en milieu défavorisé.

Le premier chapitre de ce projet exposera la problématique, en explorant l'éducation en milieu défavorisé selon deux perspectives. Tout d'abord, la perspective

institutionnelle s'attardera à la réussite scolaire, au système éducatif et à l'enseignement. Par la suite, la perspective sociologique dressera un portrait de la société, de la famille et de l'enfant, ainsi que de l'école et de l'enseignant. Nous terminerons ce chapitre par notre objectif général de recherche.

Le second chapitre campera les concepts issus de notre questionnement. En premier lieu, nous établirons un tableau d'ensemble du milieu défavorisé ainsi que des parents et des élèves qui y vivent. Ensuite, nous définirons ce qu'est un enseignant efficace, puis nous décrirons le contexte dans lequel évoluent les enseignants d'expérience en milieu défavorisé. Par la suite, nous brosserons un portrait des qualités personnelles des enseignants d'expérience en milieu défavorisé reconnus par leurs pairs pour leur implication. Nous définirons ensuite la pratique enseignante, ses principaux facteurs (celui de la tâche et le facteur socio-affectif) et les composantes de chacun. Pour terminer, nous présenterons les objectifs spécifiques de notre recherche.

Le troisième chapitre présentera nos choix méthodologiques. Premièrement, nous décrirons le type de recherche. Deuxièmement, nous exposerons les caractéristiques de notre échantillon, les participants. Troisièmement, nous présenterons l'instrument de cueillette de données : l'entretien semi-directif. Quatrièmement, nous établirons la structure de l'entretien et le mode de communication avec les enseignants d'expérience sélectionnés.

Le quatrième chapitre présentera les données que nous avons recueillies, ce qui nous permettra de dresser un portrait de la pratique enseignante de bons enseignants en milieu défavorisé dans une démarche descriptive exploratoire. Premièrement, nous retracerons le contexte dans lequel évoluent les enseignants d'expérience en milieu défavorisé. Deuxièmement, nous exposerons les facteurs liés à la tâche, qui caractérisent la pratique de ces enseignants. Troisièmement, nous décrirons les facteurs socio-affectifs (les relations interpersonnelles) qui caractérisent

leur pratique. Quatrièmement, nous identifierons les qualités personnelles et les valeurs de ces enseignants.

Le dernier chapitre présentera un résumé de nos résultats pour ensuite être à même de les confronter aux écrits scientifiques. Cette comparaison se fera en respectant les mêmes catégories que l'on retrouve dans notre analyse de données : le contexte relatif au milieu défavorisé, les facteurs liés à la tâche, les facteurs socio-affectifs (les relations interpersonnelle), puis les qualités personnelles et les valeurs des enseignants d'expérience en milieu défavorisé.

Pour conclure, nous reviendrons à notre objectif principal de recherche et à nos quatre objectifs spécifiques. Nous dresserons un portrait type des enseignants d'expérience en milieu défavorisé. Nous comparerons la tâche enseignante en milieu défavorisé à celle que l'on trouve en milieu non défavorisé. Finalement, nous établirons les limites de notre recherche et nous proposerons des pistes de réflexions à poursuivre dans des recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre introduit notre questionnement de recherche. Nous y traitons de l'éducation en milieu défavorisé selon deux perspectives car, selon Groulx (2001), il est impossible d'isoler l'école et les gens qui la composent de la société dans laquelle ils évoluent. C'est tout d'abord selon une perspective institutionnelle de l'éducation en milieu défavorisé que nous traitons de la réussite scolaire, du système éducatif et de l'enseignement. Ensuite, c'est selon une perspective sociologique que nous dressons un portrait de l'éducation en milieu défavorisé en présentant la société et la politique, la famille et l'enfant, ainsi que l'école et l'enseignant. Nous terminons ce chapitre par notre objectif général de recherche.

1.1 L'éducation en milieu défavorisé : perspective institutionnelle

Selon Boudon (2001), les inégalités scolaires s'expliquent en grande partie par des facteurs institutionnels. C'est donc tout d'abord dans cette perspective que nous explorons l'éducation en milieu défavorisé à travers la réussite scolaire, le système éducatif et l'enseignement.

1.1.1 La réussite scolaire

Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) soulignent que les élèves de milieux socio-économiquement faibles obtiennent des résultats scolaires inférieurs et sont plus en retard à l'école dès le primaire. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2001), le taux de décrochage est presque deux fois plus élevé en milieu socio-économiquement faible, puisque 36,6% de ces élèves n'obtiennent pas un diplôme

d'études secondaires avant l'âge de 17 ans. Les difficultés vécues par les élèves de milieu défavorisé peuvent être d'ordre affectif, cognitif ou comportemental. Au plan affectif, selon Vallerand, Fortier et Guay (1997), ces élèves, par exemple, peuvent être démotivés ou démontrent peu d'intérêt envers l'école qui, comme l'expliquent Alexander, Entwistle et Horsey (1997), ne leur fait pas vivre de réussite et ne partage pas les mêmes valeurs qu'eux.

Sur le plan cognitif, tel que défini par Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins (2000), ces élèves peuvent vivre des difficultés d'apprentissage et ont parfois, selon Royer, Morand, Desbiens, Moisan et Bitaudeau (2000), des troubles de l'attention. Ces problèmes entraînent une faible performance scolaire, le redoublement, et donc peu de réussite scolaire (Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson et Dalton, 2002). Selon Montmarquette et Meunier (2001), près de 50% des élèves qui décrochent auraient accumulé un retard scolaire dès le primaire. Jenks et Phillips (1998) avancent que le facteur école serait celui qui a le plus d'impact sur la réussite scolaire des élèves de milieu défavorisé. L'école doit se questionner et tenter d'évaluer sa part de responsabilité dans cette inégalité des chances dans l'accès à un diplôme, à des études supérieures et donc à de meilleurs emplois. Le Ministère de l'éducation doit, lui aussi, se pencher sur le problème et proposer différentes mesures pour tenter d'améliorer l'éducation en milieu défavorisé.

1.1.2 Les mesures mises en place par le système éducatif

Dans les années 1960, la démocratisation de l'éducation préconisée par le Rapport Parent pose les bases de la lutte à la pauvreté dans notre système scolaire. Il faudra cependant attendre le lancement de l'*Opération renouveau* (1975-1983) par la Commission des Écoles Catholiques de Montréal pour que se mettent en place les premières «mesures compensatoires» dans les écoles en milieu défavorisé montréalaises et pour que les milieux dans lesquels on agira avec force soient bien identifiés.

Dans les années 1975-1985, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), dans la foulée des travaux de Bourdieu et Passeron (1964), met en avant l'idée que le système éducatif reproduit les inégalités sociales que l'on retrouve dans la société en se mettant au service de la classe au pouvoir. Le lien entre la pauvreté et l'échec scolaire vise donc davantage la responsabilité de l'école. Il faut alors adapter les interventions pédagogiques pour qu'elles conviennent au milieu où elles se trouvent. Cette nouvelle politique sous-tend une forme de discrimination positive pour les milieux défavorisés. La politique du Conseil scolaire de l'île de Montréal (C.S.I.M.) (1977) est claire : l'inégalité de moyens doit être compensée par l'inégalité de ressources.

Dans les années 1985-1995, la recherche de solutions en milieu défavorisé se poursuit. On cherche à faire du rattrapage scolaire en milieux défavorisés et on adopte des stratégies pédagogiques adaptées et efficaces pour essayer d'améliorer le rendement scolaire des élèves de milieux socio-économiquement faibles. *Un Québec fou de ses enfants* de Bouchard (1991) appelle à la multiconcertation des acteurs concernés par l'exclusion. En 1996, la Commission des États Généraux sur l'éducation propose même dans l'un de ses dix chantiers prioritaires des actions à entreprendre afin de remettre l'école sur ses rails en matière d'égalité des chances.

Aujourd'hui (1995-2005), 40 ans après la démocratisation de l'éducation au Québec, à la lumière du taux de réussite des élèves en milieu défavorisé, l'école, malgré ses efforts, n'a toujours pas atteint ses objectifs de taux de réussite pour tous ou du moins pour le plus grand nombre possible sans distinction de classes. Constamment à la recherche de moyens afin de mieux aider, on continue de proposer de nouveaux programmes et plus de ressources sont consacrées à des actions particulières. Le *Programme de soutien à l'école montréalaise* (MEQ, 1997) offre du soutien à tous les niveaux de la scolarité et agit dans un système éducatif qui reconnaît que, pour que tous aient des chances égales de réussite, il faut consacrer plus de ressources à certaines catégories d'élèves et à leurs parents.

Le gouvernement du Québec tente donc, par différents programmes, que ce soit *Agir autrement* (MEQ, 2002) au secondaire ou *Le programme de soutien à l'école montréalaise* (MEQ, 1997) au primaire, de combler les difficultés de son système éducatif en milieux défavorisés. Mais est-ce que les différentes mesures mises en place ne viennent pas plutôt, comme le soulignent Bouveau et Rochex (1997), panser la blessure tout en la stigmatisant ? Comme ils le constatent, que ce soit dans le milieu scolaire ou dans la société en général, l'aide supplémentaire que nous tentons d'apporter en milieu défavorisé ne se traduit pas ou peu par une amélioration de la situation éducationnelle en milieu défavorisé.

Le système éducatif propose une école qui compense pour les retards d'apprentissage des élèves de milieu défavorisé. Cependant, selon Charlot (2002), l'idéologie du manque *n'est pas un énoncé scientifique* mais plutôt une *expérience professionnelle quotidienne interprétée* de façon à *légitimer* les actions des enseignants. Comme le soulignent Royer et coll. (2000), pour différentes raisons, il n'est pas facile d'enseigner en milieu défavorisé entre autre à cause des comportements difficiles de certains élèves et du manque de préparation des enseignants qui se retrouvent dans ces milieux difficiles.

1.1.3 L'enseignement

Enseigner en milieu défavorisé ne semble pas aller de soi si on se fie, par exemple, au fort taux d'attrition des enseignants dans ce milieu. Darling-Hammond (2000) expose le problème de l'attrition des enseignants en affirmant que 30% des jeunes enseignants, tous milieux confondus, quitteront la profession dans leurs cinq premières années d'enseignement. Groulx (2001) précise que le problème est encore plus préoccupant en milieux défavorisés : dans les écoles urbaines, les nouveaux enseignants abandonnent deux fois plus que dans les autres milieux.

Théoret et coll. (2003) expliquent cette réalité par les situations de stress et d'épuisement professionnel vécues en milieu défavorisé, ce qui peut mener à

l'abandon de la profession ou au changement constant de milieu. Selon eux, les problèmes sociaux, économiques et éducationnels, par exemple les comportements sur-réactifs, la violence à l'école, les problèmes reliés à la discipline, le manque de ressources, le manque de soutien des familles et de la communauté, les besoins de base non comblés des élèves, qui font partie du quotidien d'un enseignant en milieu défavorisé, seraient à l'origine du fort taux d'attrition des enseignants en milieu défavorisé.

McDermott et coll. (1998) vont dans le même sens en présentant le milieu défavorisé comme un endroit où les enseignants sont confrontés à des défis que l'on ne retrouve pas dans les milieux plus aisés : l'insuffisance de ressources, les édifices en piteux état et les différences culturelles entre l'école et les élèves ne sont que quelques exemples. Comme le mentionnent Royer et coll. (2000), la formation dispensée aux futurs enseignants ne les prépare que très peu à intervenir en milieu défavorisé et ils vivent beaucoup de difficultés dans ce type de milieu. Selon McDermott et coll. (1998), la majorité des enseignants de ces milieux perdent leur énergie et leur implication auprès des élèves pour ensuite demander à être transférés dans un milieu plus favorisé. Mais quelques enseignants persistent et c'est à eux que s'intéressera cette recherche.

La situation des enseignants en milieu défavorisé est assez préoccupante pour qu'en 1996, la Commission des États Généraux sur l'Éducation propose parmi ses dix chantiers prioritaires de soutenir les enseignants en vue de la réussite éducative. Il s'avère essentiel de mieux les soutenir pour compenser les difficultés rencontrées, car le milieu défavorisé effraie. Comme le souligne Groulx (2001), seulement 27% des futurs enseignants démontrent un intérêt à enseigner dans les écoles de milieux urbains, car la plupart se reconnaissent plus de potentiel pour travailler efficacement en milieu favorisé. Cependant, Charlot (2002) le mentionne, les enseignants ont le pouvoir de renverser l'inégalité des chances, mais pour cela il faut qu'ils obtiennent du succès dans leur travail. Selon Perrenoud (1996) et Derouet (1992), les

enseignants peuvent effectivement faire une différence à condition qu'ils ne soient pas seuls. En effet, comme le mentionnent Bouveau et Rochex (1997, p.38) : «Si les problèmes scolaires se structurent du dedans, ils se construisent également du dehors ». Et il en est de même pour les conséquences de ces problèmes scolaires : s'il y en a «dedans» l'école, cela se répercutera «au-dehors».

1.2 L'éducation en milieu défavorisé : perspective sociologique

Bourdieu et Passeron (1964), Illich (1971) et Freire (1977) s'entendent sur le fait que l'éducation peut favoriser les élites et par le fait même être responsable de l'exclusion des élèves provenant de milieux défavorisés. L'institution scolaire peut donc être un instrument qui perpétue la discrimination déjà présente dans la société. Le danger est qu'elle est, selon Illich (1971) et Freire (1977), incontestée, contrôlante et puissante, puisque son mandat officiel est d'offrir la même éducation pour tous. Selon Bourdieu et Passeron (1964), c'est justement là que se situe l'iniquité de l'école, puisque l'éducation qu'elle dispense est déterminée par et pour la classe sociale au pouvoir. C'est donc maintenant dans une perspective sociologique que nous dressons un portrait de l'éducation en milieu défavorisé pour démontrer les liens qui existent entre la société et la politique, la famille et l'enfant ainsi que, l'école et l'enseignant.

1.2.1 La société et la politique

Bourdieu, Saint-Martin et Passeron (1965) soulignent que l'école entretient les inégalités sociales car elle fait fi des différences culturelles entre les élèves. Selon ces chercheurs, même si l'école fait des efforts d'individualisation des enseignements, elle demeure encore grandement « indifférente aux différences ». En effet, Bourdieu et ses collègues ont, en quelque sorte, l'impression que l'école joue à l'autruche en laissant l'égalité en droit des élèves faire écran à leur inégalité de fait (héritage culturel, ressources matérielles et stratégiques, attitudes des enseignants).

Selon Charlot (2002), la véritable responsable du déséquilibre entre ce qu'exige l'école et ce que possède l'élève au départ est la société. C'est elle qui produit et reproduit. L'élève ayant un handicap socioculturel et qui échoue à l'école vit un échec à cause du manque de ressources initiales, intellectuelles et culturelles, qui lui auraient permis d'apprendre efficacement (Charlot, 2002). L'élève manque de ressources parce qu'il provient d'une famille en manque sur plusieurs plans (financier, scolaire, culturel,...). D'une certaine façon, même les écoles et les enseignants sont victimes d'un manque de ressources. Comme le souligne Charlot (2002), l'idée de handicap protège les enseignants en les déresponsabilisant de l'échec scolaire d'un élève. Mais même les élèves et leurs familles ne sont pas directement responsables de leurs carences puisque selon lui la responsabilité première incombe à la société. Charlot (2002) propose donc une lecture positive de la situation qui laisse de côté cette idée de handicap et de manque pour plutôt tenter de comprendre comment se construit chez un élève l'échec dans un apprentissage.

Comme le mentionne Derouet (1992), le fonctionnement de notre société démocratique repose sur deux principes: l'égalité de droit (tous égaux) et la hiérarchie fondée sur la justice en fonction de la contribution de la personne au bien commun. Pour bien fonctionner, notre société a besoin de chefs démocratiquement élus. C'est dans cette optique que Derouet (1992) justifie la pertinence d'une école qui, à un certain moment du cheminement scolaire, permettra l'établissement d'une hiérarchie, en regroupant les plus forts et non les plus riches, pour que par la suite ils puissent contribuer au bien commun en montant au sommet de la pyramide.

Par ailleurs, l'école fait bel et bien partie de l'univers politique. C'est pour cette raison qu'elle se doit d'être juste, et que c'est à l'État d'assurer cette justice. Ainsi, l'école doit répondre aux exigences de la société en tant que représentante de l'État. Elle doit assumer une responsabilité économique en formant les élèves en fonction des besoins du marché de l'emploi, et elle doit être transparente en affichant au grand public ses rendements. Mais toutes ces demandes de la société contribuent

aussi à maintenir une certaine hiérarchie entre nos écoles. On n'a qu'à penser aux écoles privées ou à vocation internationale ou aux écoles professionnelles que l'on retrouve en plus grand nombre dans certains quartiers défavorisés. Ainsi, notre système d'éducation à deux vitesses favorise l'exode des « bons qui ont les moyens » de certains territoires et par le fait même provoque un appauvrissement de la qualité et de la diversité de l'éducation de ces territoires en prenant au piège « les bons qui n'ont pas les moyens ». À travers cette recherche nous nous attaquons donc à un vaste débat que nous ne pourrions ici qu'effleurer.

1.2.2 La famille et l'enfant

Bourdieu et Passeron (1964) expliquent d'abord les inégalités des chances scolaires par leur théorie de la reproduction. Selon eux, c'est le *capital culturel* d'une famille qui mènera l'élève vers la réussite ou l'échec scolaire. L'école ayant été moulée par les classes supérieures, elle est donc, pour les élèves appartenant à cette catégorie de la société, la continuité de ce qui est transmis dans la famille. C'est ce que Bourdieu appelle le *curriculum caché*. Par exemple, avant même d'entrer à l'école, ces enfants de la classe dominante ont non seulement acquis différents savoirs, mais ils ont aussi appris à se comporter de « façon convenable », ils connaissent certaines formules de politesse et ils savent « ce qui se dit et ce qui ne se dit pas », ce qui a comme conséquence, selon Perrenoud (1996) et Freire (1977), de favoriser le conservatisme, de maintenir les privilèges et donc de contribuer à l'immobilité du système.

Cependant, Charlot (2002) met en garde contre cette approche de Bourdieu et Passeron (1964) qui semble laisser un rôle passif au principal intéressé qu'est l'élève. Au contraire, selon Charlot (2002, p.23) « chaque individu est un sujet avec un pouvoir d'action, d'interprétation, d'affirmation et de résistance ». Pour appuyer son propos, Charlot (2002) souligne qu'il peut y avoir, par exemple, une différence dans la réussite scolaire de deux enfants appartenant à la même famille et qu'en 1994-1995

il y avait 13,2% des étudiants des universités de France métropolitaine qui étaient enfants d'ouvriers. L'enfant n'hériterait donc pas seulement de la même position que ses parents, mais il pourrait occuper une position qui lui est propre. Selon Charlot (2002, p. 25), pour analyser l'échec scolaire il faut donc tenir compte de plusieurs facteurs: le lien avec la position sociale de la famille, mais aussi, « la singularité et l'histoire de l'individu, le sens qu'il confère à sa position, son activité effective et ses pratiques [ainsi que], la spécificité de cette activité, qui se déploie (ou non) dans le champ du savoir ».

Par ailleurs, Perrenoud (1998) et Berthelot (1994) mentionnent la capacité des parents des classes sociales dominantes à contourner ou à utiliser le système scolaire afin d'obtenir certains privilèges pour leurs enfants ou afin de les orienter le plus adéquatement possible, par exemple, en choisissant l'enseignant de leur enfant et l'école, en optant pour le privé ou le public, en ayant la capacité de gérer la relation avec les enseignants, de négocier l'évaluation, de guider l'investissement dans le travail scolaire, en connaissant les diplômes et les débouchés, en payant des leçons privées, etc. Perrenoud (1998) constate aussi qu'un certain nombre de ressources matérielles et de ressources symboliques accentuent les différences entre les classes sociales. En effet, certains parents des classes sociales supérieures vont établir les conditions de travail optimales pour favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. Ces derniers bénéficient, par exemple, de livres, de jeux, d'ordinateurs, de l'aide des parents, de leçons particulières, de stages de langues, etc. De plus, Perrenoud (1998) nous fait observer que les gens des classes sociales qui ne font pas partie de « l'élite » sont doublement affectés, car non seulement ils sentent le poids de l'échec social, mais en plus, ils sont confrontés à l'échec scolaire. Par conséquent, cela entraîne parfois une baisse d'estime de soi et un sentiment de rejet encore plus marqué.

Comme le mentionne Boudon (2001), la pauvreté a aussi des effets qui influencent les résultats scolaires de l'enfant. Les déménagements fréquents, l'anxiété ainsi que le manque de soutien parental et financier influencent sa santé physique et

mentale. Cela risque aussi de l'inciter également à s'absenter de l'école, à être indifférent face à l'autorité, à connaître les drogues et l'alcool, de même que la criminalité (Boudon, 2001). Ainsi, n'ayant pas les conditions optimales pour favoriser sa réussite et son développement, il se trouve désavantagé par rapport à celui qui provient d'un autre milieu. Cela se traduit aussi dans les résultats scolaires. Le revenu familial a également un impact sur la durée des études des enfants. Si l'enfant provenant de famille défavorisée a des résultats scolaires moyens ou faibles, le parent hésitera davantage avant de soutenir ses études, comme nous l'avons soulevé dans la problématique. Selon Boudon (2001), la différence dans l'appréciation des risques, des coûts et des avantages est la principale cause des inégalités scolaires. Voyons maintenant le rôle que jouent l'école et l'enseignant dans le maintien de ces inégalités.

1.2.3 L'école et l'enseignant

Bourdieu et Passeron (1964) croient aussi que l'enseignant peut entretenir les inégalités sociales à l'école. Ils expliquent que l'enseignant peut avoir un certain déficit socioculturel qui tend à renforcer les inégalités scolaires chez les élèves. Étant donné que les enseignants proviennent souvent des classes sociales non défavorisées et qu'ils font donc partie des *héritiers*, leur jugement et leurs critères d'évaluation sont influencés par leur bagage culturel. Selon Dutercq (2001), il est faux de croire que les évaluations donnent des chances égales à tous, car elles ne tiennent pas compte des inégalités des élèves face à la culture. Il ajoute même que ces examens ne font que transformer les privilèges des élèves liés à la culture en mérites scolaires.

Selon Perrenoud, l'évaluation implique un jugement de valeur (elle suppose donc une ou des normes), l'évaluation pratiquée par les enseignants ne porte pas seulement sur les savoirs, mais sur les savoir-faire et sur les savoir-être. Les normes adoptées par l'école correspondent dans une large mesure à celles des familles appartenant aux classes dominantes et l'école attend des enseignants qu'ils

hiérarchisent les élèves. De plus, pour justifier un redoublement, les enseignants invoquent des facteurs qui relèvent du savoir-être et du savoir-faire : maturité, attitude au travail, comportement en classe, etc. Perrenoud (1998) réalise que les savoirs enseignés à l'école causent un clivage entre les élèves provenant des différentes classes sociales.

En effet, Perrenoud (1998) soulève le fait que les curriculums d'enseignement sont toujours construits par des représentants des classes sociales dominantes. Autrefois, c'était le clergé qui dictait la ligne conductrice de ce qui devait être acquis. Aujourd'hui, ce sont les fonctionnaires qui imposent les valeurs et les savoirs qu'ils jugent essentiels. Ainsi, lui aussi constate que le rapport au savoir prend une distance différente selon que l'enfant provient de la classe sociale dominante ou inférieure. Il y aurait donc un choc des cultures entre l'école, représentée par la majorité des enseignants, et les milieux familiaux défavorisés.

Derouet (1992) présente un autre obstacle culturel relevant de la culture familiale : la maîtrise de la langue. Effectivement, le vocabulaire employé et la façon de s'exprimer de l'élève sont fort différents s'il provient d'un milieu aisé ou s'il a grandi dans un milieu socio-économiquement faible. L'enfant provenant d'une classe sociale favorisée aura une langue standard, ce qui se traduira tant à l'oral qu'à l'écrit (en ce qui a trait à la structure de phrase, par exemple). Cet écart du niveau de la langue est présent dès son entrée à l'école jusque sur les bancs universitaires. Elle influence également ses rédactions et sa compréhension de textes de plus en plus complexes. L'enfant ayant une façon de s'exprimer appropriée sera donc avantagé tout au long de son cheminement scolaire.

Tout semble indiquer, en effet, que plus on s'élève dans la hiérarchie sociale, plus la tendance à exprimer verbalement les émotions, les sentiments, les opinions et les pensées s'accroît : ainsi l'attitude à l'égard du langage des hautes classes est en affinité avec un enseignement qui réclame la « verbalisation » généralisée des expériences. Il n'a pas échappé à Sartre qu'une enfance passée dans

un univers où les mots devenaient la réalité des choses le préparait à entrer dans un monde intellectuel fondé sur le même principe [...] L'école est un univers de langage et le professeur est celui dont on pourrait dire, avec Platon «ce n'est pas un homme, c'est une parole». Il est celui qui parle sur les choses au lieu de parler des choses. (Derouet, 1992, p.53)

C'est ce que Ogbu (1987) appelle le choc des cultures entre la culture écrite de l'école et la culture orale des familles populaires. Ce conflit culturel serait une des causes des difficultés d'apprentissage de l'élève selon McDermott et Rothenberg (2000). Heath (1983) soulignait d'ailleurs que lorsque le langage et les valeurs de l'école et de la famille sont semblables, l'enfant réussit mieux ses apprentissages. Ainsi, comme le fait remarquer Thin (1998), en milieu défavorisé, les relations entre l'école et la maison s'organisent autour de deux pôles : le pôle des pratiques et des logiques des familles populaires et le pôle des pratiques et des logiques des enseignants et des travailleurs sociaux.

Perrenoud (1998) mentionne aussi que les enfants des classes sociales populaires sont en quelque sorte confrontés à une culture quasi étrangère, dénuée de sens et objet de peu d'intérêt intrinsèque, en arrivant à l'école. Malgré cela, ils doivent assimiler cette culture scolaire s'ils veulent survivre dans le système.

Le décrochage scolaire est un bon exemple pour illustrer comment des conséquences préalablement d'ordre scolaire peuvent entraîner un impact sur la vie de la personne qui aura de la difficulté à faire sa place une fois sortie du système scolaire. Pour Fortin et Picard (1999), les conséquences d'ordre personnel découlant du décrochage scolaire peuvent entraîner une inadaptation sociale. Selon Garnier, Stein et Jacobs (1997), les conséquences d'ordre social seront un taux de chômage plus élevé et davantage de bénéficiaires de l'aide sociale et de l'assurance emploi en milieu défavorisé. De plus, comme le mentionnent DeBlois et Lamothe (2005), les conséquences d'ordre économique créeront des citoyens sans formation technique ayant de grandes difficultés à trouver une place sur le marché du travail.

Comme le souligne Perrenoud (1996), la structure scolaire et la société dans son ensemble étant favorables ou défavorables à l'exclusion, «les enseignants ne peuvent, chacun pour soi, inverser les mécanismes de fabrication de l'exclusion et de l'échec» (p. 23). Perrenoud (1996) tente, à travers cette affirmation, de démontrer que l'exclusion sociale ne pourra vraiment être éradiquée que lorsqu'elle sera prise dans son ensemble. Selon lui, la société, l'institution scolaire, les pratiques des enseignants, le point de vue gouvernemental et la perception des familles seraient tous de bons points de départ pour atteindre notre objectif de société démocratique et sans distinction de classes à condition de n'en négliger aucun. Derouet (1992), quant à lui, définit trois composantes fondamentales qui permettent de caractériser l'école juste : la légitimité de la sélection scolaire, la légitimité des savoirs et la conception que doivent être les rapports entre le maître et l'élève, l'adulte et le jeune.

1.3 Objectif général de recherche

Dans le cadre de cette recherche, il sera impossible de traiter toutes les composantes présentées que ce soit dans une perspective institutionnelle ou sociologique. Cependant c'est en gardant toujours à l'esprit que l'exclusion sociale fait partie d'un ensemble plus grand que la simple pratique enseignante que nous traiterons notre objectif de recherche. Dans notre recherche, nous nous attarderons donc à une des composantes sociologiques proposées par Derouet (1992), les rapports entre le maître et l'élève, et plus précisément les pratiques des enseignants (Perrenoud, 1996) puisque comme nous l'avons démontré précédemment les enseignants peuvent faire la différence dans la réussite du plus grand nombre d'élève.

Au Québec, des témoignages d'enseignants sur leur pratique en milieux défavorisés ont été recueillis de façon anecdotique et, plus souvent qu'autrement, ce sont les difficultés qu'ils éprouvent dans le cadre de leur travail qui sont évoquées. Notre recherche consiste donc à décrire les expériences marquantes dans les pratiques autodéclarées d'enseignants d'expérience travaillant en milieux socio-

économiquement faibles. Nous retiendrons exclusivement les enseignants d'expérience, ceux dont on peut dire qu'ils travaillent en milieu défavorisé depuis au moins cinq ans et qui sont reconnus par leurs pairs comme des enseignants particulièrement impliqués dans leur milieu. Nous nous pencherons particulièrement sur la ou les façons par lesquelles ils définissent leur pratique à travers leur expérience et quel est leur point de vue sur l'enseignement en milieu défavorisé.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous définissons d'abord le milieu défavorisé, les parents et les élèves qui y vivent. Ensuite, nous traitons de ce qu'est un enseignant efficace. Par la suite, nous examinons le contexte dans lequel évoluent les enseignants d'expérience en milieu défavorisé, puis nous nous attardons plus précisément aux qualités personnelles d'un enseignant d'expérience en milieu défavorisé reconnu par ses pairs pour son implication. Ensuite, nous définissons la pratique enseignante, ses principaux facteurs (la tâche et le socio-affectif) et les composantes de chacune. Pour terminer, nous présentons les objectifs spécifiques de notre recherche.

2.1 Le milieu défavorisé

Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (dans Malenfant, Lévesque, Jetté et White, 2004, p. 6) définit la pauvreté comme « non seulement la pauvreté monétaire [mais aussi comme la] privation de possibilités de choix et d'occasions qui permettraient aux individus de mener une vie décente ». Malenfant et coll. (2004) spécifient que la pauvreté économique est un processus dynamique :

[...] la dynamique qui s'exprime entre les facteurs structurels, les normes sociales et culturelles et l'expérience subjective des acteurs à travers des représentations, des aspirations, des expériences et des étapes de vie, autant de lieux où se construisent les trajectoires de pauvreté. (p.73)

Nombreux sont ceux qui entrent et sortent de la pauvreté. Voici quelques exemples d'événements courants qui peuvent changer le parcours d'une vie en la

menant vers la pauvreté : séparation d'un couple, maladie d'un enfant, grossesse non planifiée, perte d'un emploi. Les groupes considérés plus vulnérables, comme les personnes provenant d'un milieu pauvre, les familles monoparentales, les personnes seules, les personnes ayant une limitation physique, les minorités visibles et les immigrants, ne constituent qu'une faible proportion de la population des personnes pauvres (Morissette et Zhang, dans Malenfant et coll., 2004). Ce constat doit donc nous amener à voir les «pauvres» comme un groupe hétérogène (Schechter et Paquet, dans Malenfant et coll., 2004).

L'expérience de la pauvreté proprement dite recouvre des dimensions financières, mais également des dimensions ayant trait au niveau d'autonomie sociale dont les individus disposent, plus précisément la possibilité d'exercer un certain contrôle sur leur vie, de se réaliser et d'être reconnus. (p.63)

Dans cette perspective, comme le soulignent Malenfant et coll. (2004), de la pauvreté découle souvent le découragement, la désillusion ou encore la résignation, sans omettre l'absence de réseaux sociaux. Les conséquences peuvent donc être plus profondes que la simple pauvreté économique et s'en sortir devient alors autrement plus difficile.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2007) utilise différents indices pour identifier le niveau socio-économique de différents milieux. Des indices annuels sont publiés distinctement pour les écoles primaires et pour les écoles secondaires. Les indices annuels des écoles sont regroupés en rangs déciles afin de situer la place relative d'une école parmi l'ensemble des écoles publiques. Dans les années 1990, le MEQ utilisait l'indice de défavorisation individuelle et familiale qui était composé, dans un premier temps, des familles vivant sous le seuil de faible revenu, soit 31 682 \$ pour la région de Montréal en 1996. Dans un deuxième temps, les familles ayant un quasi faible revenu étaient aussi prises en considération, ce qui équivaut à 20% des familles qui ont un revenu entre le seuil de

faible revenu et ce revenu augmenté du tiers. Dans un troisième temps, l'indice obtenu était légèrement ajusté selon trois variables : les mères monoparentales, l'inactivité économique du père et la sous-scolarisation de la mère (moins de 9 années de scolarité).

Aujourd'hui, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec utilise plutôt deux indices du milieu social (quartier) : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR). L'IMSE prend en considération la sous-scolarisation de la mère (2/3 de l'indice) et les parents sans emploi (1/3 de l'indice). La sous-scolarité se définit comme étant la proportion de familles dont les mères ont effectué des études primaires ou secondaires, sans avoir toutefois obtenu le diplôme d'études secondaires. L'inactivité parentale concerne la proportion de familles dont aucun parent ne travaille durant la semaine en se référant au recensement canadien. Le SFR est calculé par Statistique Canada et mesure la proportion de familles vivant autour ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu est le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement.

Nous définirons maintenant les habitants du milieu défavorisé : les parents et les élèves, car, pour Bouveau et Rochex (1997), un fait demeure saillant : seule, l'école ne peut pas répondre à ses propres missions puisque l'éducation d'un enfant passe prioritairement par trois pôles : l'école, la famille et lui-même.

2.1.1 Les parents

Dans ces rapports antinomiques que peuvent entretenir les parents et l'école, différentes stratégies sont mises en avant par les familles pour tenter de se définir une place cohérente dans cette relation éducative qui, trop souvent, ne leur donne pas le beau rôle. Selon Bouveau et Rochex (1997), les familles de milieux défavorisés ont tendance, dans un premier temps, à mettre à profit la stratégie de la débrouillardise

qui consiste à développer des façons de faire et de vivre qui s'éloignent de la norme. Ainsi, les enfants qui ont eux aussi développé ces façons de faire marginales sont souvent mal perçus par l'école.

Deuxièmement, ces familles ont tendance à donner l'expertise aux autres. C'est donc à force de se faire diagnostiquer des problèmes de toutes sortes pour lesquels les experts, qui sont les autres, proposeront des solutions et offriront de l'aide, que les familles de milieux défavorisés finissent par se définir comme des expertisées. C'est ainsi que, dans une société d'experts, elles prennent leur place en adoptant l'attitude d'«expertisées» et en affichant donc des problèmes sur lesquels les experts pourront poser un diagnostic. Cette attitude peut aussi être perçue comme une résistance passive face à une société de plus en plus spécialisée. C'est aussi dans cette perspective que les parents s'en remettent entièrement à l'école «experte», tout en y restant distants.

La condition sociale de beaucoup de parents fait que non seulement ils refusent de reconnaître comme leurs les locaux scolaires mais qu'ils s'interdisent d'avoir autre chose qu'une confiance aveugle dans les enseignants chargés de réaliser ce qu'ils ne se sentent pas le droit de faire. (Delarue, 1991, p. 25)

Cette dernière stratégie va dans le sens de Battistich, Solomon, Dong-Il, Watson et Schaps (1995) qui démontrent que c'est dans les milieux défavorisés que l'on retrouve le plus faible taux de participation et de soutien des parents aux activités scolaires, alors que ce sont leurs enfants qui en ont le plus besoin pour améliorer leur rendement scolaire. Par conséquent, selon Cochran-Smith (1995), ces parents semblent des alliés incertains pour les enseignants de milieu urbain. McDermott et Rothenberg (2000) soulignent même que les enseignants de milieux défavorisés n'ont pas de réelle considération pour une éventuelle collaboration des parents dans l'éducation de leurs enfants. Pourtant, toujours selon les mêmes auteurs, une bonne

communication entre le parent et l'enseignant favorise, entre autres, une plus grande réussite de l'élève en lecture.

Battistich et coll. (1995) ont démontré que les parents et élèves provenant de milieux défavorisés acceptent les valeurs et les buts de l'école tout en gardant la perception qu'ils sont inatteignables. La famille, comme le soulignent McDermott et Rothenberg (2000), et les amis, comme le mentionnent Bissonnette et coll. (2005), exercent une pression, souvent importante, sur les buts et valeurs de l'élève, ce qui peut, comme le présentent Battistich et coll. (1995), le désavantager. Tout cela a pour effet de faire émerger certaines tensions et contradictions entre la famille et l'école, ce qui crée une zone grise dans laquelle l'enfant et l'élève n'arrivent plus à ne faire qu'un. L'école véhicule une image de la famille qui n'est pas celle de l'enfant et la famille véhicule une image de l'école qui n'est pas celle de l'élève (Bouvcau et Rochex, 1997).

2.1.2 L'élève

Pour ce qui est du comportement des élèves en milieu défavorisé, Fortin et Picard (1999) expliquent qu'ils peuvent manifester des conduites antisociales, des troubles du comportement extériorisés (agressivité) et intériorisés (dépression). Il arrive aussi qu'ils respectent moins les règlements, qu'ils s'opposent à l'autorité de l'adulte, qu'ils initient davantage de bagarres, qu'ils ont plus souvent des conduites délinquantes et qu'ils démontrent des lacunes sur le plan du contrôle de soi et de la coopération.

Ces élèves ont donc possiblement, toujours selon Fortin et coll. (2004), des interactions sociales souvent inadéquates, ils utilisent peu de stratégies de résolution de problèmes, ce qui les amène à vivre davantage de désarroi, de tristesse, de dévalorisation et d'isolement social. Pour Sévigny (2003), la pauvreté nuit à la socialisation des élèves en diminuant leur sens de l'autonomie, en leur transmettant peu de valeurs démocratiques et en affaiblissant leur considération pour les autres.

Toutefois, la pauvreté peut favoriser la motivation pro-sociale intrinsèque, les élèves peuvent être motivés à travers une communauté d'apprentissage.

Pour répondre à leurs difficultés à faire comme l'école le prescrit, ces élèves utilisent une stratégie décrite précédemment et apprise de leurs parents : la débrouillardise. Si on ne réussit pas à entrer dans la norme, ici celle de l'école, aussi bien s'en éloigner si l'on veut survivre. Comme le démontrent Battistich et coll. (1995), ces élèves se créent donc leurs propres groupes marginaux auxquels ils peuvent s'identifier, cette dernière stratégie ayant comme effet d'être mal perçue par l'école, qui représente la norme tel qu'analysé par Vatz Laaroussi (1996).

Selon Bisailon (1992), dans une étude du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et de la Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (FECS), le milieu défavorisé est un milieu qui cause une accumulation de carences chez l'enfant et qui ne favorise pas la scolarisation de ce dernier, ce qui rend l'enfant plus vulnérable lors de sa première difficulté à l'école. La diversité dans les difficultés vécues par les élèves est grande. Mais d'après Bissonnette et coll. (2005), l'école peut contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves car ces élèves n'ont pas moins d'aptitudes que les élèves d'autres milieux.

Les différentes causes de ce retard scolaire chez l'élève identifiées par Pierce (dans Potvin et Paradis, 2000) seraient : l'attitude négative de l'enseignant envers l'élève, le manque d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires, la faible performance en français et en mathématiques, le climat de la classe et les interactions entre l'enseignant et l'élève. Puisque l'enseignant est impliqué dans plusieurs causes du retard scolaire présentées par Pierce (dans Potvin et Paradis, 2000), attardons-nous maintenant à ce dernier.

2.2 Les enseignants

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au rôle que joue l'enseignant dans la réussite de ces élèves. Bissonnette et coll. (2005) expliquent que la «valeur ajoutée» de l'enseignant a un impact sur la performance des élèves et que cet impact est encore plus fort en milieu défavorisé comme l'a souligné Crahay (2000). Rivkin, Hanushek et Kain (2002) définissent la «valeur ajoutée» de l'enseignant comme le fait de bénéficier d'enseignants efficaces pendant toute la scolarité. Ces enseignants pourraient, toujours selon les mêmes auteurs, diminuer ou même éliminer le désavantage scolaire lié au fait d'appartenir à un milieu socio-économiquement faible. McDermott et coll. (1998) expliquent d'ailleurs qu'une pédagogie adaptée et de hautes attentes, tout comme une confiance en les élèves et de l'énergie positive, peuvent améliorer la situation des élèves en milieu défavorisé et même amener ces derniers à exceller. C'est dans cette optique que notre recherche s'attardera aux enseignants d'expérience en milieu défavorisé et à leur pratique.

L'attitude des futurs enseignants et leur engagement culturel dans leur pédagogie sont, selon Groulx (2001), des facteurs déterminants dans la réussite scolaire de leurs élèves. Voici donc différents éléments que l'on peut retrouver chez les enseignants qui peuvent faire la différence en milieu défavorisé. McDermott et coll. (1998) ont identifié chez ces enseignants en milieu défavorisé une fierté d'être enseignant. Pour eux, enseigner est un travail professionnel et ils sont convaincus qu'ils font la différence dans l'apprentissage de leurs élèves. Solomon, Battistich et Hom (1996) ont identifié trois caractéristiques : le sentiment d'efficacité, le plaisir d'enseigner et la motivation à s'améliorer en tant qu'enseignant.

Comme le définit Roy (dans Legendre, 1993) l'enseignant efficace est celui qui maîtrise tout ce qui est indispensable pour bien réussir sa pratique enseignante : connaissances, habiletés et attitudes ou valeurs professionnelles et qui les met en application dans le but d'avoir un effet sur l'apprentissage des élèves. Selon Bissonnette et coll. (2005), les enseignants les plus efficaces, sans distinction du

milieu où ils interviennent, sont ceux qui permettent aux élèves d'avoir les meilleurs résultats scolaires : habiletés de bases, habiletés cognitives et habiletés affectives.

L'enseignant efficace serait donc, idéalement, notre point de départ pour tenter d'identifier ce qui ressort chez un enseignant efficace en milieu défavorisé, plus particulièrement à travers sa pratique. Mais réussir à identifier un enseignant efficace implique de prendre en considération une grande quantité de critères que nous ne serions pas en mesure d'évaluer dans leur ensemble à l'intérieur de cette recherche. Nous préférons donc nous adresser à des enseignants d'expérience impliqués dans leur milieu puisque, selon McDermott et coll. (1998), les bons enseignants en milieu défavorisé sont aussi très inspirés et encouragés à travers les interactions avec leurs pairs ; ils se sentent mis en valeur et soutenus, ils croient que leur parole a un poids dans leur milieu.

2.3 Le contexte dans lequel évoluent les enseignants d'expérience en milieu défavorisé

Il est impossible de passer sous silence différents éléments qui gravitent autour de la pratique enseignante et qui influencent cette dernière. Il est d'autant plus important de présenter ces différents éléments puisque les auteurs que nous allons citer ont démontré qu'ils peuvent non seulement influencer la pratique des enseignants mais aussi la qualité de ces derniers en milieu défavorisé. Un enseignant ne peut donc pas se soustraire à son rapport avec ses pairs et à son rapport aux parents et à la communauté.

L'enseignement est un travail interactif (Tardif et Lessard, 1999). On y trouve les interactions de l'enseignant avec les élèves mais aussi avec les autres enseignants. Selon McDermott et coll. (1998), les enseignants efficaces sont convaincus qu'ils font une différence dans leur milieu de travail. McDermott et Rothenberg (2000) ont aussi démontré que certaines qualités personnelles d'enseignants en milieu défavorisé favorisent la réussite des élèves : ne pas se laisser intimider par la bureaucratie

scolaire, travailler en coopération avec les autres enseignants, être en contact de diverses façons avec la communauté.

De plus, comme le souligne Cochran-Smith (1995), les parents et les élèves semblent souvent des alliés incertains pour les enseignants de milieu urbain et certains enseignants ne considèrent pas la collaboration des parents dans l'éducation de leurs enfants (McDermott et Rothenberg, 2000). Love (2003) parle donc de l'engagement professionnel de l'enseignant en milieu urbain. Cet engagement se situe à trois niveaux selon Cummins (1986): l'enseignant avec ses élèves, l'école avec la communauté et tous ces groupes en relation dans un tout qu'est la société. La plus grande partie de l'implication de l'enseignant dans la communauté se situe au niveau de l'implication parentale. Bouveau et Rochex (1997) présentent quatre objectifs à atteindre avec les parents : familiarisation mutuelle, information et formation des parents, services d'aide, activités pédagogiques.

2.4 Les qualités personnelles des enseignants d'expérience en milieu défavorisé

L'affectif façonne l'individu et l'individu façonne sa tâche à son image. Nous verrons maintenant la part de l'individu qui peut influencer sa façon d'enseigner, sachant que McDermott et Rothenberg (2000) montrent que certaines qualités personnelles d'enseignants en milieu défavorisé favorisent la réussite des élèves. Ils sont fiers d'être enseignants, ils ont un fort sens de leur efficacité avec les élèves et l'influence qu'ils exercent dans leur école contribue à leur efficacité et à leur longévité dans l'enseignement. Le fait de croire que l'enseignement est une activité affective et intellectuelle ajoute à leur productivité. Les qualités personnelles d'enseignants exemplaires, sans considération pour le contexte, sont pour Colinson (dans McDermott et coll., 1998) : aimer la formation continue, avoir une éthique dans l'attention qui est donnée aux élèves, aimer enseigner, avoir de la créativité, être enthousiaste et démontrer une curiosité intellectuelle, démontrer une attitude positive

face à eux et à leurs élèves. Avoir conscience de sa compétence pourrait aussi faire la différence entre deux enseignants de calibres différents.

L'étude de McDermott et coll. (1998), partant de l'hypothèse que les qualités des enseignants d'expérience en milieu défavorisé diffèrent de celles que possèdent des enseignants dans d'autres milieux, a tenté de déterminer les qualités des enseignants performants en prenant en considération le milieu. Selon Haberman (1995) et Weiner (1993) dans McDermott et coll. (1998), les qualités personnelles ont plus d'importance chez un bon enseignant de milieu défavorisé. Ces derniers auraient de l'empathie et de l'enthousiasme, un désir de travailler en milieu défavorisé, un intérêt à connaître les origines culturelles des élèves, de l'énergie à motiver, une conscience de leurs idées préconçues et de leurs préjugés et de grandes attentes face à l'apprentissage de tous leurs élèves.

Selon McDermott et coll. (1998), enseigner en milieu défavorisé est une activité politique. De là l'importance pour Cummins (1986) d'avoir un regard critique sur ce qui rend légitime l'exclusion des minorités dans le système scolaire et dans la société afin d'éviter de les perpétuer. D'après McDermott et coll. (1998) les enseignants d'expérience lisent des journaux professionnels régulièrement, sont membres d'une organisation professionnelle et assistent à des conférences.

Darling-Hammond (2000) présente plusieurs activités qui influencent le degré de performance de l'enseignant : la planification, la gestion des différences, la communication avec les élèves, la compréhension de la matière, la prise en considération des besoins et des progrès et le vécu de l'enseignant. Toutes ces activités s'inscrivent dans la pratique de l'enseignant, le prochain concept qui sera examiné dans cette recherche.

2.5 La pratique enseignante en milieu défavorisé

Comme le mentionnent Bouveau et Rochex (1997), la diversité des problèmes en milieu défavorisé entraîne une grande variété de situations éducatives et pédagogiques. La pratique enseignante se divise principalement en deux fonctions à la fois distinctes et complémentaires. Cummins (1986) mentionne les facteurs cognitif/académique et social/émotionnel dans le rôle que doivent jouer les enseignants de milieu défavorisé. McDermott et coll. (1998) présentent l'enseignement comme une activité intellectuelle, affective et créative. Tardif et Lessard (1999) présentent un aspect organisationnel et dynamique et un aspect interactif (d'interaction sociale et de savoirs sociaux).

Selon nous, les deux orientations présentées par Nettle (1998) regroupent bien ce qui a été défini par les auteurs précédemment cités. L'orientation sur la tâche inclut tout ce qui est d'ordre organisationnel, intellectuel, cognitif et académique avec une part de créatif; l'orientation sur l'affectif touche tout ce qui est de l'ordre de l'interactif, de la bienveillance, du social et de l'émotionnel et cela, toujours avec une part de créativité. Tentons d'abord de définir les facteurs liés à la tâche telle que présentés par Nettle (1998) et enrichis par les propos d'autres auteurs que nous avons recueillis.

2.5.1 Facteurs liés à la tâche

Nous avons divisé l'orientation sur la tâche en trois composantes. Bouveau et Rochex (1997) en proposaient deux que nous avons conservées. Tout d'abord, le cadre de référence (gestion de classe) et l'organisation (planification) et ensuite, la didactique et la pédagogie. Pour compléter, nous y avons ajouté le contenu notionnel et les programmes afin de bien inclure les propos recueillis chez différents auteurs. Tout d'abord, définissons le cadre de référence et l'organisation.

- Le cadre de référence et l'organisation

Selon Bouveau et Rochex (1997), les enseignants en milieu défavorisé se doivent d'élargir leur cadre de référence et leur dimension organisationnelle en ce qui a trait à la pratique enseignante pour ainsi ouvrir d'autres voies de sortie à une situation qui peut sembler à première vue sans issue. Nettle (1998) laisse entendre que les futurs enseignants accordent beaucoup d'importance à la structure des apprentissages, même après leur expérience pratique de stage. Mais en est-il de même dans tous les milieux d'enseignement ? Et après plusieurs années d'enseignement ? Selon Weinstein (1989), la réponse est oui. Dans son étude, les enseignants d'expérience interviewés mentionnent plus souvent la capacité d'organisation que les futurs enseignants, mais cela sans considération pour le milieu dans lequel ils enseignent.

Solomon et coll. (1996) observent qu'en milieu défavorisé il serait important de prévoir des choix d'activités et de permettre aux élèves de participer à la planification. Déjà en 1977, Freire allait dans ce sens avec la pédagogie des opprimés qui doit être élaborée avec les opprimés et non pour eux, ce qui, selon lui, mènerait ces derniers vers une autre réalité dans laquelle l'exclusion serait absente ; mais cette nouvelle réalité, ils doivent la créer.

De plus, sur le plan de la discipline, la majorité des enseignants en milieu défavorisé semblent d'accord pour utiliser un système d'émulation (motivation extrinsèque). Cependant, Battistich et coll. (1995) affirment que la communauté scolaire semble avoir un impact significatif sur la résolution de conflit en milieu défavorisé en recourant à la motivation intrinsèque. L'importance accordée à l'autonomie de l'élève touche aussi une autre composante de la pratique enseignante.

- La didactique et la pédagogie

Cummins (1986), Solomon et coll. (1996) ainsi que Nettle (1998) ont tous une approche centrée sur l'élève à l'égard de ce que devrait être l'enseignement en milieu

défavorisé. Nettle (1998) parle de rendre l'élève actif dans ses apprentissages et de le guider vers des apprentissages actifs et autonomes. Cummins (1986) va dans le même sens en mettant l'accent sur une pédagogie participative pour que les élèves deviennent les principaux acteurs de leurs apprentissages.

McDermott et coll. (1998) mentionnent que l'enseignant doit savoir sortir des manuels et Delpit (2006) va dans le même sens en insistant sur l'approche critique que doivent avoir les enseignants face à leur enseignement et sur les stratégies variées qu'ils doivent utiliser. Love (2003) met aussi l'accent sur les stratégies mises en place par les enseignants mais plus précisément pour venir en aide aux plus faibles. C'est ce que Darling-Hammond (2000) appelle la gestion des différences. Selon différentes études, une dernière composante de la pratique enseignante orientée sur la tâche gagnerait à être enrichie et adaptée pour améliorer l'enseignement en milieu défavorisé : le contenu notionnel et les programmes.

- Le contenu notionnel et les programmes

Selon Love (2003), une congruence culturelle devrait être présente dans ce qu'on enseigne en milieu défavorisé. Il serait important qu'une attention portée à l'identité raciale et culturelle des élèves guide le curriculum qui leur est transmis. Cummins (1986) va dans le même sens en parlant de la nécessité d'intégrer la culture et la langue dans l'éducation des élèves. Cependant, Love et Cummins ont tous deux effectué leurs recherches dans des milieux défavorisés multiethniques.

Delpit (2006) met aussi l'accent sur l'importance d'enseigner plus et non moins. Il faut avoir un haut niveau d'exigence tout en enseignant les notions de base et les stratégies d'apprentissage. McDermott et coll. (1998) ajoutent un élément qui touche aussi l'attitude des enseignants face à leur travail en milieu défavorisé. Un résumé des propositions que l'on trouve dans les écrits scientifiques sur les facteurs reliés à la tâche est présenté au tableau 1.

Tableau 1
Composantes de la pratique enseignante : facteurs liés à la tâche

<i>Cadre de référence et organisation :</i>	<i>Didactique et pédagogie :</i>	<i>Contenu notionnel et programmes :</i>
- Structurer les apprentissages	- Utiliser une pédagogie participative	- Enseigner plus et non moins
- Prévoir des choix d'activités	- Avoir une approche critique	- Insister sur les notions de bases, les conventions et les stratégies
- Permettre aux élèves de participer à la planification	- Utiliser des stratégies variées	- Être passionné par les sujets que l'on enseigne
- Encadrer en utilisant la motivation extrinsèque ou intrinsèque	- Savoir sortir des manuels	- Démontrer une congruence culturelle en intégrant la culture et le langage des élèves
	- Venir en aide aux plus faibles	- Comprendre la matière
	- Gérer les différences en utilisant diverses approches	

Il s'agit de non seulement comprendre la matière que l'on enseigne, tel que mentionné par Darling-Hammond (2000), mais d'être passionné par les sujets que l'on enseigne, ce qui nous amène à parler de l'orientation affective de la pratique enseignante que nous nommerons les facteurs socio-affectifs.

2.5.2 Facteurs socio-affectifs

Attardons-nous maintenant à la facette socio-affective de la pratique enseignante. Nous l'avons subdivisée en deux composantes : les relations interpersonnelles, telles que présentées notamment par Nettle (1998); et le rapport

aux élèves, aspect essentiel de la pratique enseignante en milieu défavorisé selon Bouveau et Rochex (1997).

- Les relations interpersonnelles

Il est important que les élèves développent entre eux un esprit d'entraide et de soutien comme le mentionne Delpit (2006). Cela peut se faire, comme le proposent Solomon, Battistich et Hom (1996), à travers plusieurs opportunités d'interactions et d'engagements. Comme le soulignent Solomon et coll. (1996), ainsi que McDermott et coll. (1998), plutôt que la compétition, il faut encourager la coopération et favoriser les réunions de classe.

Ainsi que nous l'avons souligné au point 2.5.1 sur la didactique et la pédagogie, le savoir se construit en partie lors des interactions. De là tout l'intérêt de favoriser les interactions entre élèves selon McDermott et coll. (1998), de même que Nettle (1998). De plus, Battistich et coll. (1995) nous rappellent que l'importance du soutien social a déjà été démontrée et que les recherches sur le climat dans la classe laissent entendre que l'esprit de cohésion, la satisfaction et les buts communs sont préférés par les élèves et qu'ils favorisent les comportements positifs. Ceci confirme, toujours selon Battistich et coll. (1995), l'importance de favoriser et de créer des communautés éducatives à l'école, particulièrement en milieux difficiles.

Comme le mentionnent Potvin et Paradis (2000), un grand nombre d'études ont été consacrées aux attitudes développées par les individus dans les interactions sociales en général et plus particulièrement dans les interactions scolaires ; l'importance des attitudes et du rôle qu'elles jouent est donc largement reconnue depuis un bon moment. Maintenant que nous avons vu ce que les élèves peuvent s'apporter mutuellement, attardons-nous à ce que l'enseignant peut leur apporter à travers la relation qu'il établit avec eux.

- Le rapport aux élèves

Nettle (1998) souligne que l'enseignant se doit d'être un motivateur dans l'apprentissage de ses élèves. Comme le mentionnent Solomon et coll. (1996), il doit être positif mais aussi chaleureux. Toujours selon les mêmes auteurs, l'enseignant doit encourager l'autonomie et la prise de décision chez ses élèves. Pour ce faire, Delpit (2006) insiste sur le fait de ne pas se laisser influencer par les préjugés et de toujours respecter la culture de chacun et ce, dans l'optique de tenter d'orienter les élèves vers quelque chose de plus grand qu'eux.

Une des difficultés fréquemment rencontrées en milieu défavorisé, selon Love (2003), c'est la difficulté à créer des liens avec les élèves. Darling-Hammond (2000) présente la communication avec les élèves comme un défi à relever car, comme le souligne Love (2003), les orientations de l'enseignant et les orientations des élèves ne vont pas toujours de pair. Une des solutions proposées par McDermott et coll. (1998) est de s'impliquer dans des activités parascolaires pour créer des liens et des intérêts communs à l'extérieur du contexte de la classe.

L'enseignement est donc, comme le mentionnent Tardif et Lessard (1999), un travail interactif. On y trouve les interactions entre les élèves, les interactions de l'enseignant avec le groupe mais aussi les interactions de l'enseignant avec chacun. Selon Delpit (2006), l'enseignant doit d'abord identifier les besoins de chacun pour ensuite partir de l'expérience des élèves pour reconnaître et bâtir sur les forces de ces derniers. Darling-Hammond (2000) insiste aussi sur l'importance de la prise en considération des besoins mais dans l'optique plus spécifique de bien identifier les progrès des élèves. Tout cela permettra, comme le mentionnent Solomon et coll. (1996), d'aller chercher la motivation intrinsèque de chaque élève et d'avoir des rapports personnalisés avec chacun. Le tableau 2 présente de façon succincte les principaux facteurs socio-affectifs de la pratique enseignante qui ont été identifiés par les chercheurs en éducation.

Tableau 2
Composantes de la pratique enseignante : facteurs socio-affectifs

<i>Les relations interpersonnelles :</i>	<i>Le rapport aux élèves :</i>
- Créer un esprit d'entraide et de soutien	- Motiver les élèves à apprendre (motivation intrinsèque)
- Favoriser les opportunités d'interactions et d'engagements	- Être chaleureux et positif
- Encourager la coopération plutôt que la compétition	- Encourager l'autonomie et la prise de décision
- Faire des réunions de classe	- Respecter la culture de chacun
- Établir des relations interpersonnelles menant à l'apprentissage	- Orienter les élèves vers quelque chose de plus grand qu'eux
- Créer un climat de classe dans lequel on retrouve l'esprit de cohésion, la satisfaction et les buts communs	- Créer des liens et communiquer avec chacun des élèves
- Favoriser et créer des communautés éducatives à l'école	- Reconnaître et bâtir sur les forces des élèves
	- Partir de l'expérience des élèves
	- Identifier les besoins de chacun

Maintenant que nous avons défini la pratique enseignante et ses deux principales orientations, nous sommes à même de dégager les objectifs spécifiques qui guideront cette recherche pour nous amener à dresser un portrait des pratiques des enseignants d'expérience en milieu défavorisé.

2.6 Objectifs spécifiques de recherche

Comme nous l'avons mentionné précédemment, à travers notre recherche, nous tentons de dresser le portrait des pratiques des enseignants d'expérience en

milieu défavorisé à partir des diverses expériences qu'ils ont vécues. Voici les objectifs spécifiques qui nous y mènent :

1. Décrire le contexte dans lequel évolue un enseignant d'expérience en milieu défavorisé.
2. Décrire les qualités personnelles et les valeurs d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé.
3. Décrire les facteurs liés à la tâche, qui caractérisent la pratique enseignante d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé.
4. Décrire les facteurs socio-affectifs (les relations interpersonnelles) qui caractérisent la pratique enseignante d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente nos choix méthodologiques. Premièrement, nous présenterons le type de recherche et les caractéristiques de notre échantillon. Deuxièmement, nous définirons l'outil de cueillette de données : l'entretien semi-directif. Troisièmement, nous établirons le mode de communication et la structure de l'entretien.

3.1 Type de recherche

Cette recherche de type empirique se situe dans la lignée de la recherche qualitative puisque son objectif général consiste à décrire la pratique des enseignants d'expérience travaillant en milieux socio-économiquement faibles à travers une expérience marquante qu'ils ont vécue. Notre projet s'inscrit par ailleurs dans une démarche descriptive exploratoire car, comme nous l'avons exposé précédemment, au Québec, des témoignages d'enseignants en milieux défavorisés ont été recueillis de façon anecdotique et, plus souvent qu'autrement, ce sont les difficultés qu'ils éprouvent dans le cadre de leur travail qui sont évoquées.

Cette recherche qualitative s'attarde moins au mesurable puisqu'elle cherche à comprendre le point de vue de l'être humain en interaction dans son milieu. Pour ce faire, c'est au cours de ce processus de recherche et non au départ que seront davantage cerné et défini les catégories. Ces catégories constituent donc l'objet même de cette recherche. Nous opérerons inductivement afin de saisir la logique des phénomènes subjectifs, grâce à un instrument de collecte de données idoine : l'entretien semi-directif.

3.2 Caractéristiques de l'échantillon : participants

Notre démarche de recherche étant descriptive exploratoire, nous avons tenté d'obtenir une compréhension préliminaire de ce qui caractérise la pratique enseignante d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé et ce, de la façon la plus systématique et objective possible. Pour ce faire, nous avons sélectionné huit enseignants d'expérience à partir de références de gens que nous connaissons qui œuvrent dans le milieu de l'éducation. Ces enseignants ont tous enseigné par choix pendant un minimum de 10 années en milieu défavorisé, critère que nous avons préalablement fixé à 5 années au minimum. De plus, de l'avis de leurs pairs, ce sont tous des enseignants reconnus pour leur implication dans leur milieu.

Nous avons demandé aux gens du milieu scolaire d'identifier nos enseignants d'expérience puisque, selon McDermott et coll. (1998), les bons enseignants en milieu défavorisé sont aussi très inspirés et encouragés à travers les interactions avec leurs pairs ; ils se sentent mis en valeur et soutenus, ils croient que leur parole a un poids dans leur milieu.

Les circonstances du recrutement nous ont amenée à nous centrer davantage notre étude dans deux quartiers défavorisés de la ville de Montréal, dont les immigrants composent une mince minorité, soit le quartier Hochelaga-Maisonneuve et le quartier Saint-Henri. Dans notre chapitre 5, nous comparerons donc nos résultats à ceux obtenus dans les études sur lesquelles nous nous sommes basée dans notre cadre conceptuel, puisque la majorité d'entre elles ont été réalisées aux États-Unis en milieu défavorisé multiethnique. Par exemple, est-ce que les enseignants interviewés accordent tout de même une place dans leur enseignement à la culture et au langage, alors que les élèves sont majoritairement francophones?

Notre échantillon est composé de trois hommes et de cinq femmes. Sur les huit enseignants interviewés, la moitié travaillent ou ont travaillé au secondaire. Trois enseignants enseignent ou ont enseigné auprès d'élèves en difficulté et une

enseignante est orthopédagogue. Trois enseignants ont pris leur retraite dans les 5 dernières années. La majorité des enseignants que nous avons interviewés, soit sept enseignants sur huit, appartiennent à la tranche d'âge des 50 à 65 ans. Une seule enseignante est dans la trentaine. Les trois enseignants à la retraite ont fait toute leur carrière en milieu défavorisé, soit une trentaine d'année d'expérience. Trois autres enseignants enseignent depuis plus de 20 ans en milieu défavorisé et deux enseignantes enseignent depuis une dizaine d'années en milieu défavorisé. Tous travaillent par choix en milieu défavorisé parce qu'ils sont attachés à leur milieu. La moitié des enseignants interviewés ont toujours travaillé dans la même école alors que les quatre autres enseignants ont principalement travaillé dans deux écoles mais sont toujours restés en milieu défavorisé.

Tableau 3
Caractéristiques de l'échantillon

	<i>Niveaux</i>		<i>Années d'expérience</i>			<i>Élèves en difficultés</i>
	primaire	secondaire	10 ans	20 ans	30 ans	
Mylène S. (trentaine)	X		X			
Denise B. (cinquantaine)	X		X			
Denise T. (cinquantaine)	X (ortho.)			X		X
Daniel B. (cinquantaine)		X		X		X
Daniel P. (soixantaine)		X (retraité)			X	X
Joseph T. (soixantaine)		X (retraité)			X	X
Jasmine A. (cinquantaine)	X			X		
M. T. (soixantaine)		X (retraité)			X	X

3.3 Instrument de collecte de données

Lors de l'entretien semi-directif le sujet raconte diverses expériences qu'il a vécues en étant au besoin questionné par le chercheur. Le but de l'entretien semi-directif est d'obtenir un noyau commun à travers les différents entretiens et d'y faire

ressortir des faits et des pratiques en restant le plus près possible de nos objectifs de recherche. La structure de notre entretien semi-directif permet à travers la forme narrative de faire ressortir la dimension sociale des expériences marquantes vécues par les sujets.

Dans cette perspective, il est important d'orienter le témoignage vers les objectifs de recherche et non pas vers l'individu, et ce, dès le début. Cela est d'autant plus important puisque c'est le sujet qui mène l'entretien. Il faut donc bien orienter ce dernier avant même qu'il ne commence à raconter son expérience marquante. Durant l'entretien semi-directif, il est donc possible d'éclaircir certains points ou d'aller chercher d'autres informations à partir de questions ouvertes (se référer au guide d'entretien). Dans notre recherche, nous avons opté pour l'entretien semi-directif d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé afin d'explorer la dimension sociale de leur pratique telle que définie dans notre cadre conceptuel tout en laissant la place à de nouvelles catégories qui pourraient émerger lors de la collecte des données.

3.4 Structuration de l'entretien

Nous avons d'abord réalisé une étude pilote d'un entretien semi-directif afin d'évaluer la méthode de collecte de données, notamment le texte introduisant notre recherche auprès du participant et le médium utilisé pour communiquer. Nous avons également pu évaluer comment questionner le participant au cours de son entretien et de quelle façon formuler nos questions afin de compléter ou préciser certaines informations tout en restant assez ouvert pour ne pas diriger les réponses du participant. Préalablement à l'entretien, nous avons fait remplir une fiche (voir en annexe « fiche informative ») par l'enseignant pour recueillir des informations d'ordre plus factuel et pour mieux connaître le sujet avant de débiter l'entretien.

Le contact a d'abord été fait par courrier interne, par courriel ou par téléphone auprès des enseignants nous ayant été référés, le chercheur profitant de l'occasion pour brièvement se présenter et expliquer sa recherche en précisant pourquoi il a

choisi l'enseignant en question. Suite à l'entretien, le chercheur a aussi demandé à l'enseignant s'il pouvait nous référer à d'autres enseignants correspondant au profil recherché. De plus, le chercheur a pris des notes tout au cours de la collecte de données dans un cahier de terrain : nos démarches, nos rencontres, nos échanges, nos résultats, nos observations, nos questionnement et nos réflexions.

La collecte de données s'est déroulée en deux temps. Nous avons d'abord présenté par courriel un texte introduisant nos objectifs de recherche et définissant les enseignants d'expérience que nous recherchions. Nous y expliquions aussi notre méthode de collecte de données et notre mode de communication. Deuxièmement, lors de l'entretien, nous avons débuté par une phrase introductive pour amener l'enseignant à nous raconter des expériences marquantes dans sa carrière d'enseignant en milieu défavorisé. Tout au cours de l'entretien nous avons posé des questions au besoin, soit pour compléter une idée ou pour réorienter l'entretien vers d'autres aspects de la pratique enseignante que nous souhaitions explorer en nous référant à notre tableau (voir en annexe «guide d'entretien»).

Notre guide d'entretien semi-directif est centré sur la recherche d'informations qui correspondent à nos quatre objectifs spécifiques de recherche. Dans un premier temps, le contexte dans lequel évoluent les bons enseignants en milieu défavorisé était abordé. Dans un deuxième temps, nous recueillions les qualités et valeurs personnelles d'un bon enseignant en milieu défavorisé. Dans un troisième temps, les facteurs liés à la tâche de la pratique enseignante étaient examinés. Puis, dans un quatrième temps, nous définissons la pratique enseignante du sujet en insistant sur les facteurs socio-affectifs présents dans l'entretien. Par contre, au cours de la collecte de données, il est arrivé qu'une nouvelle catégorie a émergée (voir la discussion). Le temps prévu pour l'entrevue étant d'une heure, toutes les rencontres ont duré entre 45 et 90 minutes.

CHAPITRE 4

DESCRIPTION DES DONNÉES

Notre objectif de recherche consiste à décrire les expériences marquantes dans les pratiques auto-déclarées d'enseignants d'expérience travaillant en milieux socio-économiquement faibles. Nous nous penchons particulièrement sur la ou les façons par lesquelles ils définissent leur pratique à travers leur expérience et quel est leur point de vue sur l'enseignement en milieu défavorisé. Notre analyse de données permettra de dresser un portrait de la pratique enseignante de bons enseignants en milieu défavorisé dans une démarche descriptive exploratoire. Premièrement, nous décrirons le contexte dans lequel évolue un enseignant d'expérience en milieu défavorisé. Deuxièmement, nous décrirons les facteurs liés à la tâche, qui caractérisent la pratique enseignante d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé. Troisièmement, nous décrirons les facteurs socio-affectifs qui caractérisent la pratique enseignante d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé. Quatrièmement, nous identifierons les qualités personnelles et les valeurs d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé.

4.1 Le contexte relatif au milieu défavorisé

Le milieu défavorisé est présenté ici sous les angles scolaire et social.

4.1.1 Scolaire

L'analyse des données recueillies révèle que ce sont souvent les nouveaux enseignants qui se retrouvent à prendre les postes les plus difficiles en milieu défavorisé, car à l'affichage, ces postes intéressent peu de monde. Ces postes, que certains appellent les «tâches poubelles», découragent bien souvent les nouveaux enseignants qui, en grand nombre, quitteront l'école en question après un an ou, encore, carrément, la profession. Cette situation, comme le mentionnent certains

enseignants interviewés, crée beaucoup de roulement de personnel et beaucoup d'instabilité dans un milieu qui réclame paradoxalement le contraire. Il y a aussi les fermetures de postes qui contribuent à ce roulement de personnel. Selon nos enseignants d'expérience, les tâches d'enseignement en milieu défavorisé devraient correspondre davantage à des enseignants expérimentés qui choisiraient de travailler en milieu défavorisé. Travailler dans ce type de milieu devrait être un choix.

Selon plusieurs de ces enseignants d'expérience, l'enseignement en milieu défavorisé est assurément plus difficile et réclame davantage d'investissement personnel de la part de l'enseignant. Malheureusement, celui-ci manque trop souvent de soutien pour relever ce défi et, parfois même, il est confronté à une tâche irréaliste, surtout au secondaire. Lorsque les enseignants comparent les milieux favorisés aux milieux défavorisés, ils s'entendent sur le fait que chaque milieu comporte ses avantages et ses inconvénients et que « quand tu choisis le milieu défavorisé, c'est bien souvent parce que tu y es attaché ». Une tâche enseignante en milieu défavorisé comporte, selon eux, une facette sociale beaucoup plus importante. Certains comparent même leur travail à celui d'une travailleuse sociale. Leur tâche nécessite donc une implication émotive et sociale importante.

Une autre cause de la lourdeur de la tâche enseignante en milieu défavorisé est le grand nombre d'élèves en difficulté et de décrocheurs potentiels pour lesquels on ne réussit pas à obtenir toute l'aide nécessaire. Seuls les élèves qui ont les besoins les plus criants obtiendront l'aide d'un professionnel. Cette réalité commande, d'un point de vue administratif, beaucoup plus de rédactions de plans d'interventions, de rencontres avec les professionnels et parfois même de signalement à la DPJ de la part de l'enseignant pour soutenir du mieux qu'il peut, bien souvent, la moitié des élèves de sa classe qui présentent des difficultés.

Denise T. : [...] 35 à 40% des élèves sont identifiés comme élèves en difficulté ou à risque d'en avoir. Les enseignants, c'est de 12 à 15 plans d'intervention qu'ils ont à gérer !

Les élèves de milieu défavorisé demandent plus de suivi et c'est bien souvent l'enseignant qui doit assumer cette tâche, parfois même en surtemps.

Cette grande prise en charge des élèves de milieu défavorisé par l'école contribue conséquemment à la déresponsabilisation des parents. Que ce soit d'un point de vue alimentaire, vestimentaire (en hiver), en nourrissant les élèves à moindre coût le midi ou en fournissant gratuitement le déjeuner ou encore, d'un point de vue scolaire, en proposant de l'aide aux devoirs ou en fournissant du matériel scolaire gratuitement. Un grand nombre d'élèves ont recours à certains de ces services, environ le trois-quarts selon Denise T. Ainsi, même si les parents sont parfois présents à la maison, ces derniers préfèrent que leurs enfants mangent et fassent leurs devoirs à l'école. Certains enseignants déplorent cette situation qui isole encore plus les parents, des parents que l'école de milieu défavorisé a déjà énormément de difficulté à rejoindre.

4.1.2 Social

D'un point de vue social, la réalité n'est parfois pas rose pour les enfants de milieu défavorisé. Les enseignants se retrouvent souvent bouleversés par la réalité de certains de ces enfants.

Mylène S. : On en voit des vertes et des pas mûres !

Quelques signalements à la DPJ ne sont pas faciles à gérer pour les enseignants qui, selon certains, sont confrontés à des situations qu'ils ne verraient pas dans d'autres milieux.

- Les parents

Dans les milieux défavorisés, la précarité d'emploi et le manque d'argent font partie du quotidien. La pauvreté peut amener les parents de milieu défavorisé à éprouver des problèmes de survie tel que se nourrir ou se loger. Leurs logements sont

parfois exigus ou insalubres. Il y a aussi des problèmes de violence, que ce soit dans la famille, dans l'entourage ou dans le quartier. Certaines rues ne sont pas très sécuritaires. Il peut aussi y avoir des problèmes de santé mentale. De plus, il y a un grand nombre de familles monoparentales. Jasmine A. faisait remarquer que depuis quelques années, il y a de plus en plus de pères monoparentaux.

Que la famille soit monoparentale, en garde partagée ou unie, sa réalité est souvent difficile. Certains enfants se retrouvent en famille d'accueil. Les mères deviennent enceintes jeunes et ont plusieurs enfants dont elles n'arrivent pas toujours à s'occuper. Certains parents sont aux prises avec des problèmes d'alcool, de drogue et même de criminalité. Certains enseignants ont d'ailleurs mentionné avoir connu des pères d'élèves ayant fait de la prison. Comme le faisait remarquer Daniel B., ces gens n'ont pas grand-chose, mais ils ont leurs enfants. Ces derniers sont leur fierté.

Les parents de milieux défavorisés adorent leurs enfants mais parfois trop et parfois mal. Ils ont beaucoup de difficulté à imposer des limites car ils veulent donner à leur enfant tout ce que ce dernier demande. Que ce soit la coupe de cheveux, la tenue vestimentaire, l'heure du coucher ou encore les jeux vidéo pour adultes qu'ils offrent à leurs enfants. Ces parents sont très préoccupés par le bonheur de leurs enfants même s'ils s'y prennent parfois de façon maladroite. La majorité de ces parents sont sous-scolarisés.

Denise B. : Dans mon groupe cette année il n'y avait qu'un papa d'élève qui avait un secondaire cinq.

Daniel P. : J'ai déjà vu des élèves gênés parce qu'ils réalisaient que leur parent ne comprenait rien.

Cette sous-scolarité des parents s'accompagne aussi parfois de l'analphabétisme et un manque de jugement critique chez ces derniers. Une enseignante remarquait que les parents de ses élèves avaient beaucoup de préjugés. La majorité des parents de milieu défavorisé ont eu une expérience de l'école principalement négative et les enseignants

que nous avons interviewés en sont bien conscients. Les parents sont donc méfiants face à l'école et en restent distants. Comme le faisait remarquer les enseignants interviewés, les parents sont difficiles à rejoindre et cela peut parfois être compréhensible si l'on considère le fait que depuis que leur enfant est à l'école, ils ne reçoivent que des messages négatifs au sujet de ces derniers.

Daniel B. : Ici ce ne sont pas des parents qui croient en l'éducation.

Les parents n'ont plus le goût d'aller à l'école et ne participent pas beaucoup aux activités scolaires. Ils se sentent jugés. Michèle T. résume ainsi la réalité du milieu dans lequel elle a fait toute sa carrière: « Le milieu défavorisé c'est le manque de dialogue. » Manque de dialogue entre la famille et l'école mais aussi entre les membres d'une même famille.

- L'élève

De façon générale, l'élève est confronté aux mêmes difficultés que ses parents. En milieu défavorisé, le retard académique et les difficultés d'apprentissage touchent facilement la moitié des élèves d'une classe.

Mylène S. : Dans ma classe de 5-6^e année tous mes élèves de 6^e année étaient en difficulté d'apprentissage. Ils continuaient à faire leur 5^e année mais ils devaient faire leur 6^e en même temps.

Comme le faisait remarquer Daniel P., ces élèves n'ont pas moins de capacités que les élèves d'un autre milieu mais ils viennent d'un milieu qui les a souvent moins stimulés. Ils sont en retard mais, avec de la volonté et des efforts, on peut parfois les faire progresser de façon surprenante. D'autres fois, c'est l'inverse : certains élèves confrontés à leur grand retard réalisent leur limite, cumulent les échecs, se découragent et commencent à décrocher.

Aux difficultés d'apprentissage s'ajoutent souvent les difficultés de comportement. Il y a les élèves qui ont des déficits de l'attention et qui prennent du

Ritalin, les élèves qui ont des problèmes de violence et d'agressivité, et les élèves qui ont des problèmes psychologiques. Denise B. citait en exemple un élève qui souffrait de psychose et qui était agressif d'une façon incontrôlable et imprévisible, ce qui est très perturbant pour le groupe et même pour l'enseignante. Les enfants sont, selon les enseignants interviewés, souvent le reflet de leur milieu. Ils deviennent violents à force d'avoir été exposés à la violence.

Selon certains enseignants, bien des enfants font des crises de colère et deviennent violents parce qu'ils se retrouvent confrontés à des limites pour la première fois. Certains enfants n'ont pas appris à se faire dire non dans leur famille et lorsque cela leur arrive à l'école, ils se révoltent.

Joseph T. : Ils faisaient des crises parce que chez eux c'était gagnant de faire des crises.

Le manque d'encadrement de l'enfant dans la famille se reflète aussi dans un haut taux d'absentéisme, particulièrement au secondaire. Certains enfants sont négligés : manque d'hygiène, poux, manque de nourriture, mal vêtus, manque de sommeil... Les élèves sont souvent fatigués devant leur tâche, comme le faisait remarquer Daniel B. À tout ça s'ajoute la consommation de drogue et d'alcool pendant les heures de cours, principalement au secondaire.

Les élèves de milieu défavorisé vivent aussi beaucoup d'instabilité. Déménagements fréquents, départ en famille d'accueil, retour dans sa famille... Bien souvent les enfants sont les premières victimes de tous ces changements car ils se sentent désorientés et parfois même effrayés. Tous ces bouleversements amènent aussi beaucoup de mouvements au sein du milieu scolaire. Plusieurs élèves quittent ou arrivent dans l'école en cours d'année, ce qui contribue à leur retard scolaire car, à chaque fois, ils doivent d'abord s'adapter au nouveau mode de fonctionnement et au nouvel environnement avant d'être disponibles pour apprendre.

Certains enseignants observent aussi une pauvreté intellectuelle, culturelle et émotionnelle chez leurs élèves.

Daniel B. : C'est vide dans sa tête. Il ne lit pas les journaux, il ne s'intéresse pas à ce qui se passe dans la société.

Denise T. : Ce sont des enfants qui souvent n'ont pas d'histoire de littéracie.

Par contre, selon certains, il s'agit d'enfants très transparents, honnêtes et attachants. Ils sont un matériau brut qui ne demande qu'à être aimé. Tous les enseignants que nous avons interviewés aiment ce contact franc et sans barrière qu'ils ont avec leurs élèves. Ce sont aussi des enfants qui vieillissent un peu plus vite qu'ils ne le devraient, en partie à cause des réalités auxquelles ils sont confrontés mais aussi à cause des trop grandes responsabilités qui leur sont confiées. Par exemple, il n'est pas rare de voir un enfant de huit ans devoir s'occuper de son petit frère de cinq ans.

Et cette responsabilité se poursuit même au secondaire. Certains adolescents s'oublient parfois et passent tout leur temps à jouer le rôle du père ou de la mère auprès de leurs frères et sœurs plus jeunes.

4.2. Les facteurs liés à la tâche

La tâche enseignante est présentée ici selon trois composantes : le cadre de référence et l'organisation, la didactique et la pédagogie, ainsi que le contenu notionnel et les programmes.

4.2.1 Cadre de référence et organisation

Dans le cadre de référence et l'organisation de la tâche enseignante voici les divers éléments qui sont ressortis lors des entrevues : le suivi sur plus d'un an des élèves, la discipline et la gestion de classe, ainsi que l'organisation et la planification.

- Suivre plus d'un an

La majorité des enseignants que nous avons interviewés ont expliqué à quel point il était avantageux de suivre les élèves plus d'un an. Cela permet de mieux les connaître, de savoir exactement où ils sont rendus. Dans la majorité des cas, le suivi sur plus d'une année permet, surtout chez les élèves plus difficiles, de récolter l'année suivante les fruits des graines qui ont été semées la première année. Cette façon de faire rend la tâche de l'enseignant souvent très agréable la deuxième année, car tout est en place et il ne reste qu'à suivre le cheminement déjà entamé. De plus, cela permet souvent une excellente cohésion dans le groupe. Les élèves connaissent aussi beaucoup mieux leur enseignant et ce que ce dernier attend d'eux, ce qui diminue le nombre d'interventions que doit faire l'enseignant et, incidemment, rend les élèves plus autonomes.

Une enseignante soulignait que cette cohésion accrue pouvait parfois devenir un obstacle à la bonne intégration d'un nouvel élève mais un autre enseignant précisait que cela pouvait être aussi aidant pour la gestion de classe, car le nouvel élève n'avait qu'à suivre les autres élèves qui avaient bien intégré le fonctionnement. Par contre, deux enseignantes du primaire précisaient que d'aller au-delà de deux ans dans le suivi des élèves n'était pas nécessairement une bonne idée, car, chaque enseignant ayant ses forces et ses faiblesses, il est important que les élèves aient la chance de côtoyer d'autres enseignants.

- Assurer la discipline et la gestion de classe

Tous les enseignants interviewés s'entendent sur l'importance de la discipline et du contrôle du groupe pour créer un bon climat de travail dans lequel chacun se sentira bien et respecté. D'ailleurs la majorité des enseignants reconnaissent leur capacité à appliquer les règles et leur savoir faire en matière de gestion de classe. La majorité d'entre eux se disent d'ailleurs assez stricts.

Daniel B. : [...] une autorité naturelle basée sur quelque chose que les enfants perçoivent...

Jasmine A. : Je pense que c'est important d'installer un climat de calme et très important d'avoir une bonne gestion.

Un seul enseignant dit avoir un point faible au plan de la discipline car cela ne lui vient pas naturellement, mais il reconnaît tout de même que c'est un incontournable. Il mentionne, entre autres, qu'il peut devenir sans pitié si un élève confronte ses valeurs et va à l'encontre de ce qu'il croit vraiment. Selon lui, une intervention ne peut être appropriée que si elle est d'abord sentie et si l'enseignant est convaincu. Dégager de l'assurance et de la maîtrise semble donc un incontournable en matière de discipline.

Selon plusieurs d'entre eux, pour bien appliquer les règles, il faut en prioriser et ne pas essayer de jouer sur tous les fronts en même temps. Il faut choisir ses champs de bataille, puis ne pas en déroger.

Jasmine A. : Je vais dire : un, deux, trois, quatre et, d'habitude, à cinq, c'est fini. Mais je ne lâche pas, par exemple. Tu sais il faut que ce soit toujours comme ça.

Daniel P. : Y a des choses très strictes et y en a d'autres qu'on va te pardonner.

M. T. : J'avais un carton devant avec les consignes : on s'assoit, on écoute, il est interdit de se coucher sur le pupitre. Ça, j'étais intransigeante.

Plusieurs enseignants ont mentionné qu'il y a toujours une période de rodage durant laquelle ils établissent leurs priorités auprès des élèves. Pendant cette période, les enseignants sont beaucoup plus stricts et intransigeants. Une fois que les élèves sauront bien appliquer les règles, le contexte s'assouplira. Par exemple dans la classe de Daniel P. et Joseph T., le premier mois de l'année scolaire tous les élèves restent assis à leur place à faire tous la même tâche alors que le reste de l'année, les élèves se

déplacent beaucoup, peuvent aller d'un local à l'autre et travailler sur des projets différents.

Pour arriver à leurs fins en matière de discipline, les enseignants utilisent des moyens variés, mais la majorité s'entend sur l'importance du langage non-verbal.

Daniel P. : Le regard pour moi c'est LA clé dans une classe, ce n'est pas la voix.

Mylène S. : Juste les yeux ça parle beaucoup.

L'enseignant doit se sentir en maîtrise, autrement tout son corps parle contre lui. Selon Daniel P., cette maîtrise passe entre autres par une bonne organisation. Tout doit être bien planifié, que ce soit au niveau de la tâche ou de l'espace, rien ne doit être laissé au hasard. Mylène S. et Daniel P. nous ont aussi précisé qu'il est important d'intervenir rapidement et de façon constante lorsqu'il y a un problème. De plus, selon Joseph T. et Mylène S., il est important qu'un élève ait toujours la chance de se reprendre lorsqu'il a commis un écart de conduite. Mylène S. mentionne que le lien qu'elle a tissé avec l'élève nuancera sa façon d'intervenir auprès de lui lorsqu'il y aura eu faute. C'est parce que l'élève se sent écouté et compris qu'il se sentira libre d'exprimer vraiment ce qu'il ressent.

Denise B. et Daniel P. soulignent qu'il est important pour l'enseignant d'être une référence pour les élèves et non pas un ami. Il faut savoir dire non, imposer des limites et naviguer à travers les élèves qui sont tous différents. Il faut aussi être responsable et ne pas être rancunier. Lorsqu'un élève a commis une faute, comme le mentionne Daniel P., on lui donne une conséquence puis on recommence à nouveau l'activité sans lui en vouloir. Il faut savoir remettre un élève à sa place sans le ridiculiser devant le groupe. Daniel P. et Joseph T. utilisent d'ailleurs souvent le groupe pour autogérer un problème et se retirent même du local pour permettre au coupable de garder l'anonymat.

Daniel P. : On vous fait confiance, on vous donne tout ce qu'il faut pour travailler. À vous autres de vous gérer. Choquez-vous pas après nous. Donnez-vous de la *marde* entre vous.

Selon Joseph T., pour être une référence, l'enseignant se doit de ne jamais céder devant une crise et de ne jamais modifier ses exigences. Parfois cela peut prendre du temps mais il faut le prendre, ce temps, si l'on veut que l'élève comprenne qu'il devra répondre à ses exigences et que ces crises ne l'impressionnent pas. L'enseignant doit aussi savoir reconnaître ses limites et être capable de référer ailleurs un élève qu'il n'arrive pas à maîtriser et qui peut être dangereux pour lui-même ou pour les autres.

Jasmine A. : C'est arrivé quatre ou cinq cas comme ça. Les troubles de comportement, quand t'es obligée d'appeler les éducatrices spécialisées deux, trois fois par jour, ça n'a pas de bon sens parce que t'as toujours l'impression que tu rames contre le vent.

Pour atteindre leurs objectifs, les enseignants utilisent des moyens variés. Il y a le renforcement positif : contrats, casse-tête à colorier, mots positifs dans l'agenda, feuille d'auto-évaluation, argent d'émulation, bonus à la performance, certificats, tirages, coups de cœur, collants, restaurant, aller dans le local où le prof est moins présent. Et il y a les conséquences négatives : mots négatifs dans l'agenda, coin retrait, feuille de route, protocole 1-2-3, retenues, arrêt physique, garder une période de temps à ne rien faire, venir à l'école un jour de congé. Par contre, pour aucun de ces enseignants la discipline ne semble négative. Elle semble plutôt naturelle et incontournable. Ils y investissent du temps mais ensuite tout le monde en sort gagnant.

Denise B. : Et le sens de la discipline c'est tout simplement émettre des règles pour que le mieux vivre ensemble soit des plus agréable. Et là ça ce n'est pas négatif !

Après ce que certains appellent la période de rodage, il devient agréable de travailler en classe. Dans la classe de Jasmine A., les élèves sont capables de travailler

calmement et silencieusement ; il est donc facile de se concentrer et ils peuvent même écouter de la musique en travaillant. Dans la classe de Daniel P. et Joseph T., les élèves peuvent se promener d'un local à l'autre et travailler sur différents projets, mais lorsqu'il est temps de s'arrêter et d'écouter l'enseignant, tous s'arrêtent sans tarder et à la fin de la classe, tout est toujours en place. Dans la classe de Mylène S., il y a une belle chimie de groupe, les élèves se soutiennent, s'encouragent. Il n'y a pas de jalousie, chacun comprend les différences particulièrement face à l'élève autiste qui demande plus d'attention de la part de l'enseignante. Dans la classe de Denise B., l'humour a une place importante mais il n'y a jamais de débordement.

Daniel P. : Une fois que tu les as animés et que tu leur as vendu une salade qu'ils sont prêts à tout acheter, ça roule !

Les enseignants qui enseignent en équipe nous ont aussi mentionné l'avantage qu'il y a à être plusieurs pour gérer la discipline. Selon Daniel B., chacun y va avec ses forces et il en est de même pour la discipline. Cela permet de partager la tâche et d'être plus efficace quand on intervient car les autres enseignants sont là pour nous soutenir. Selon Daniel P., il y a rarement plus d'un ou deux élèves qui cherchent à créer la bisbille et à déstabiliser l'enseignant. En étant deux, un enseignant peut sortir l'élève problème tandis que l'autre poursuit l'activité car lorsque tu as enlevé le problème, les élèves ne demandent qu'à apprendre.

- Organiser et planifier

De façon générale les enseignants semblent davantage utiliser une routine au primaire puisqu'ils passent toute la journée avec leurs élèves. Au secondaire, sans y avoir de routine, il y a tout de même des façons de faire bien définies qui sont toujours les mêmes et auxquelles les élèves doivent se plier. Mylène S. et Jasmine A. utilisent la routine du matin pour permettre aux élèves de manger une collation et de se préparer pour la journée. C'est aussi à ce moment que les enseignantes vérifient les agendas et parlent avec certains élèves. Dans la classe de Mylène S., il y a des élèves

responsables qui vérifient les signatures dans les agendas et les devoirs. Pendant ce temps, les élèves de Mylène S. prennent connaissance de l'horaire de la journée qui est écrit au tableau et préparent leur matériel en conséquence. L'horaire peut parfois être modifié le matin même si l'enseignante constate qu'il y a trop d'absents. Les élèves de Jasmine A., quant à eux, échangent eux-mêmes leur livre pour la lecture du soir et font de la lecture personnelle. En fin de journée Mylène S. fait toujours une période de rétroaction positive sur la journée et laisse du temps aux élèves pour faire leurs devoirs pendant qu'elle écrit dans les agendas ; elle rencontre aussi certains élèves individuellement. Pour ce qui est du contenu de la journée, les enseignantes aiment varier en tenant compte des moments de la journée où les élèves sont les plus concentrés et des moments où le groupe est complet car plusieurs fois par semaine, certains élèves doivent s'absenter pour aller travailler individuellement ou en petit groupe avec l'orthopédagogue.

Mylène S. : Au quotidien je n'ai pratiquement plus rien à dire, les enfants rentrent, ils défont leur sac...

Denise T., qui est orthopédagogue, fonctionne de différentes façons pour soutenir les élèves en difficulté. La majeure partie du temps, elle réunit tous les enfants d'un même niveau en un groupe d'une dizaine d'élèves pour travailler avec eux le domaine dans lequel ils n'ont pas tous les acquis de l'année précédente. Cette façon de faire lui permet de voir plus d'élèves car, comme elle le mentionne, la demande est très grande. Elle va aussi souvent travailler en classe. Parfois en petite équipe ou parfois en individuel. Denise T. priorise toujours en début d'année les acquis en lecture puis soutient les élèves en écriture et en mathématiques.

Denise T. : Y a des fois où on va travailler en individuel mais c'est plus rare car ils sont très nombreux. Moi j'ai moins à le faire au 1^{er} cycle car on parle moins de rééducation, l'écart est moins grand entre les élèves.

Au secondaire les enseignants que nous avons interviewés travaillent en équipe. Dans la classe de Daniel B. chaque enseignant est responsable d'une matière et les élèves travaillent principalement en individuel et chacun à son rythme. Chaque élève a ses objectifs mensuels à atteindre. Le soutien aussi se fait principalement en individuel, mais Daniel B. remet en question cette façon de faire qui a été instaurée par ses prédécesseurs. Selon lui, il pourrait être avantageux, surtout en français, de travailler sous forme d'ateliers avec plusieurs élèves à la fois, toujours dans le but d'en aider le plus grand nombre. Selon Daniel B. et Daniel P., il est aussi important de circuler en classe pour remettre à la tâche les élèves qui ne travaillent pas et pour pouvoir leur venir en aide efficacement. Toujours selon ces derniers, il est très important de bien maîtriser sa matière et d'être bien préparé. Selon Daniel P., trop souvent les enseignants ne sont pas assez préparés et c'est dans cette faille que les élèves perturbateurs vont se faufiler. Dans la classe de Daniel P. et Joseph T., les conditions sont particulièrement stimulantes, car les élèves ont accès à trois locaux et sont extrêmement actifs dans la réalisation de leur projet.

Daniel B. : Tandis que si je me promène, je les plante dans leur univers. Je peux les mettre à la tâche quand ils ne le font pas. Il ne travaille pas mais ça ne paraît pas, tu t'en rends compte seulement à la fin du mois parce qu'il n'a pas atteint ses objectifs.

Daniel P. : Le jeune passe d'un local assis à debout à travailler.

4.2.2 Didactique et pédagogie

Dans les choix didactiques et pédagogiques que font les enseignants que nous avons interviewés, les projets occupent une place prépondérante. Les enseignants d'expérience sont aussi très créatifs et ils accordent de l'importance aux sorties à l'extérieur de l'école et à l'ouverture à d'autres réalités. Les manuels scolaires ne leur semblent pas, pour certains, d'un grand intérêt. Quelques enseignants nous ont aussi

mentionné trouver indispensable le transfert des savoirs, l'enseignement explicite et la mémorisation.

- Projets

Les enseignants que nous avons interviewés font à chaque année des projets avec leurs élèves. Tous vont chercher l'enthousiasme et plus particulièrement la motivation de leurs élèves de cette façon. Certains ont vu l'absentéisme diminuer. Les projets raccrochent les élèves à l'école, ces derniers restent même après les heures de cours pour travailler sur leur projet. À travers le projet il y a aussi des tâches plus ingrates ou plus académiques, mais les élèves sont conscients que cela les mènera vers un but très stimulant alors ils le font et s'investissent pleinement. Des élèves motivés, ça implique aussi qu'il y a beaucoup moins de discipline à faire car ils ont hâte d'avancer leur projet et se comportent correctement pour y arriver sans perdre de temps. L'un ne va pas sans l'autre : sans discipline, pas de projet ; et avec le projet, moins de discipline à faire. Comme le mentionne Jasmine A., les élèves doivent d'abord être capables de respecter les consignes de l'enseignante avant de se lancer dans un grand projet.

Mylène S. : C'était super facile de leur enseigner, quand on passait à la leçon de maths, bien, ils s'arrêtaient de parler parce qu'ils savaient qu'en bout de ligne, on allait travailler sur le film.

Daniel P. : C'est tellement fantastique comme projet que tu n'as pas beaucoup discipline à faire. Il est embarqué !

Jasmine A. : Plus tu vas proposer d'activités, plus ils vont embarquer, ça c'est certain !

Les types de projets varient en durée. Certains durent quelques mois, d'autres une année. Les enseignants aiment varier les projets d'une année à l'autre. Lorsqu'un projet a bien fonctionné, ils le refont avec leurs nouveaux élèves. Par contre, les enseignants ne s'embarquent pas dans plusieurs projets à la fois. Bien souvent il y a un gros projet par année autour duquel gravitent de plus petits projets. Deux

enseignantes nous ont fait remarquer que cela demande beaucoup d'énergie et qu'il est donc préférable de ne pas trop en faire pour pouvoir pleinement en profiter sans s'épuiser.

Mylène S. : Je pense qu'on se brûle à en faire trop.

Denise B. : Est-ce qu'on a de besoin d'en faire tant ? On peut faire un projet. Les enfants vont apprendre. Les enfants et nous devons souffler !

Le type de projet varie aussi. Il peut s'agir de voyages, de créations artistiques (film, spectacle, etc.), d'initiation à la mécanique, à l'artisanat ou à la cuisine, de projets dans la communauté avec les personnes âgées ou avec de futurs décrocheurs ou de plus petits projets sur différents thèmes (littérature jeunesse, science, etc.), de l'exploration dans le quartier... Les projets peuvent parfois se faire en classe uniquement ou parfois toute l'école y participe. Une chose est certaine, les projets amènent les élèves à sortir et à ouvrir leurs horizons et pour Daniel P. et Daniel B., cela est primordial. Il est important que les projets soient ancrés dans la réalité des jeunes et que ces derniers se les approprient ; de là l'importance de partir de leurs intérêts. De plus, dans un projet, les tâches sont souvent diverses et chacun peut y trouver quelque chose qui l'interpelle davantage. Les projets demeurent toujours des expériences marquantes pour les élèves mais aussi pour l'enseignant. Car l'investissement est grand mais ce qu'on en retire aussi. Les élèves sont souvent transformés après un grand projet. Ils sont fiers de leurs réalisations et toujours très heureux de les présenter à leur famille. Le projet leur fait faire un bond en avant et les ouvre à de nouvelles réalités. Les projets, plus particulièrement les voyages ou les classes nature, permettent aussi de rapprocher tous les membres du groupe, y compris l'enseignant.

Daniel B. : La comédie musicale, c'était l'expérience la plus forte de ma carrière jusqu'à ce que je la dépasse cette année avec notre voyage dans l'ouest canadien.

À travers un projet, l'enseignant a la chance de mieux connaître ses élèves mais aussi d'amener les parents à davantage s'impliquer. Il devient aussi possible à travers un projet d'école de faire du décroisement et de travailler en équipe avec les autres enseignants et les autres élèves. Selon les enseignants qui travaillent en équipe, il est encore plus stimulant de réaliser un projet à plusieurs, car la créativité de l'un relance les idées de l'autre ; de cette façon les projets s'enrichissent, se diversifient et se développent. Chaque personne y va avec ses forces et cela rend le projet encore plus stimulant. De plus, le soutien d'un collègue peut être très aidant dans un projet qui demande beaucoup d'énergie et d'investissement. Pour guider les élèves, Daniel P. et Joseph T. faisaient des grilles pour orienter les élèves en leur montrant les différentes étapes à franchir et en y consignant ce qui était déjà fait. À travers chaque projet, Daniel P. et Joseph T. essayaient d'aller chercher le maximum du point de vue des apprentissages que les élèves pouvaient en retirer tout en y intégrant le plus de matières possible.

Pour réaliser un projet, il faut des ressources. Les enseignants que nous avons interviewés investissent du temps pour trouver des ressources matérielles, financières et humaines dans leur école, à la commission scolaire, dans la communauté et même parmi leurs connaissances. Puisque leurs écoles se situent en milieu défavorisé, ils ont souvent droit à des programmes particuliers comme l'*École montréalaise* au primaire qui finance une bonne partie des projets. Toutes ces démarches peuvent exiger une bonne part de bénévolat de la part des enseignants qui doivent approcher des commanditaires ou encore se déplacer pour aller chercher des dons.

Jasmine A. : À chaque fois que je fais des projets, je demande de l'argent puis j'achète des livres.

Daniel P. : On est allé chercher 250 bicyclettes dans un sous-sol d'église bénévolement. [...] On réussissait à avoir des dons du club optimiste.

Parfois le succès des projets de certains des enseignants que nous avons interviewés inspire d'autres enseignants de leur école. Dans une des écoles où nous avons interviewés deux enseignantes, il y a une personne qui est engagée pour servir d'intermédiaire et tisser des liens avec la communauté et c'est parfois d'elle qu'émane diverses idées de projet. Denise B. étant toujours enthousiaste à participer à de nouveaux projets, elle est toujours très ouverte aux propositions de sa collègue. Les enseignants que nous avons interviewés sont souvent très ouverts et à l'écoute des différentes propositions qui viennent de leurs collègues ou de l'extérieur de l'école. Par exemple, Denise T. et Jasmine A. ont toutes deux collaboré à des recherches universitaires avec leurs élèves et elles ont bien apprécié. Les enseignants que nous avons interviewés sont aussi très créatifs et préfèrent donc souvent travailler à partir d'un projet plutôt que de suivre un manuel scolaire qui est trop astreignant pour eux.

Jasmine A. : Je n'ai pas de cahiers d'exercices. Je travaille beaucoup avec des projets [...] Je trouve que les enfants, ils ont le goût d'aller plus loin !

Daniel P. : J'ai aussi fait de l'académique... mais très différemment que ce qui se faisait normalement. On sortait ! On est allé au Mont-Royal...

- Créer

Selon Mylène S., il est important d'innover car tous les élèves n'apprennent pas de la même façon. Selon Daniel P., les moyens que le milieu scolaire nous donne sont limités et c'est à nous d'en sortir. Il ne faut pas avoir peur de sortir des sentiers battus.

Daniel P. : Il faut prendre des chances, essayer !

Comme le mentionne Denise B., nous pouvons aller nous inspirer dans la littérature, essayer, adapter et créer notre propre matériel. Dans certains cas, les enseignants

n'ont carrément pas le choix de créer car il n'y a rien dans ce qui existe qui peut répondre à leur besoin. Tous les enseignants que nous avons interviewés créent leur matériel, que ce soit des cahiers d'exercices maison comme dans le cas de Jasmine A. ou carrément un programme de cheminement particulier comme dans le cas de Joseph T. Créer semble donc une nécessité si l'on veut avoir un enseignement qui correspond aux façons de faire de l'enseignant et aux besoins des élèves.

Daniel B. : Je suis à l'aise d'être ce que je suis tant qu'on me laisse ma créativité. Sinon je peux mourir rapidement. Il faut que je le sente. Je pense que je fais ça pour une collectivité.

- *Sortir*

Selon la majorité des enseignants que nous avons interviewés, il est primordial de sortir les élèves de la classe. Que ce soit pour leur changer les idées ou pour leur faire découvrir de nouveaux endroits. Bien souvent, ce sont des élèves qui n'ont pas l'occasion de sortir de la ville avec leur famille ; cela devient une priorité pour l'école de leur faire découvrir la nature, la campagne ou diverses attractions qui ne sont pas toujours accessibles aux familles à faible revenu. Sortir de la classe est aussi une bonne façon de rendre les apprentissages plus concrets.

Mylène S. : En mathématiques on parle de manipulation, on peut aller mesurer la cour ; en sciences, on a ramassé des chenilles...

Selon Denise B., il faut sortir les élèves du cadre du normal pour les déstabiliser, les amener à voir les choses différemment. Les motivations sont diverses mais le résultat est le même. Tous les enseignants trouvent qu'il est primordial de sortir.

Jasmine A. : On fait beaucoup de sorties. Je sors beaucoup avec les enfants ! Je fais toujours un camp classe verte et classe rouge chaque année.

- Pas de manuel

Plusieurs enseignants nous ont aussi mentionné qu'ils n'utilisent pas de manuels scolaires. Soit ils en créent ou bien ils travaillent à partir de leurs projets. Mylène S., par exemple, travaille toutes les notions de français à partir de la littérature jeunesse. De plus, puisque la majorité de ces enseignants sortent du programme ministériel, le manuel, qui est conçu pour suivre le programme ministériel, ne correspond pas à ce qui est vu en classe. Comme le mentionne Jasmine A., elle aime bien pouvoir pousser plus loin que le permettrait un manuel avec ses élèves, plus particulièrement dans le cadre d'un projet.

- Par cœur

Une enseignante nous a mentionné que ce n'est pas parce qu'elle laisse tomber les manuels scolaires qu'elle laisse tout tomber de l'enseignement traditionnel. Selon elle, la mémorisation est un incontournable. Les élèves en ont besoin sinon ils perdent leur capacité à mémoriser. Son enseignement est donc plus complet ainsi, selon elle.

- Ouvrir

Comme nous l'avons mentionné dans la section qui traite des projets, pour plusieurs des enseignants interviewés il est important d'ouvrir les élèves sur le monde. Cela peut se faire à travers les projets mais aussi à travers l'enseignement en classe. Dans les classes de Denise B. et de Daniel B., les enseignants traitent de différents thèmes pour faire découvrir divers sujets aux élèves. Il y a même parfois des invités qui viennent en classe. Ainsi les élèves acquièrent des connaissances ancrées dans le monde du travail ou dans la communauté.

- Transfert des savoirs

Pour Daniel P., il est important que les élèves n'apprennent pas pour apprendre mais bien pour pouvoir s'en servir. Les élèves doivent devenir polyvalents et débrouillards à travers leurs apprentissages. Ils doivent pouvoir utiliser à l'extérieur

de l'école une habileté acquise à l'école. L'enseignant sert de guide, montre une façon de faire mais l'élève doit pouvoir se l'approprier, l'adapter pour que ce qu'il a acquis lui soit utile dans divers contextes.

- Explicite

Selon Denise T., l'enseignement explicite est un incontournable lorsqu'on enseigne à des élèves en difficultés. Comme elle a pu l'observer au fil des ans, les élèves vivent beaucoup plus de succès depuis que son école a choisi d'utiliser un programme d'enseignement explicite de la lecture proposé par l'université. Selon elle, l'enseignement explicite soutient bien les élèves dans leurs apprentissages et amène de l'uniformité dans l'enseignement. Chaque nouvel enseignant est formé par elle pour pouvoir enseigner de la même façon que ses collègues. Selon elle, ce type d'enseignement exige plus de temps et plus de mise en place pour préparer à l'apprentissage. En prenant chaque enfant où il est et grâce à un enseignement plus particulier, les élèves progressent énormément en lecture. Les enseignants passent plus de temps à enseigner la lecture mais par la suite, cela est profitable dans toutes les autres matières. Les stratégies que les élèves acquièrent à travers l'enseignement explicite de la lecture leur sont par la suite très utiles pour aller de l'avant dans tous leurs apprentissages.

Denise T. : C'est sûr que nous il faut plus enseigner avec l'enseignement explicite. Ça c'est une chose gagnante dans notre milieu. [...] Pour donner des stratégies aux enfants qui les font avancer. C'est juste plus long, c'est pour ça que ça prend de la patience parce que si tu veux voir des résultats immédiats ça ne marchera pas.

4.2.3 Contenu notionnel et programmes

Les enseignants, comme nous l'avons démontré précédemment, ne s'en tiennent pas qu'au programme ministériel et au matériel qui en découle. Au contraire, ils font appel à leur créativité et n'hésitent pas à essayer de nouvelles voies. Certains enseignants sont très ouverts à essayer différents programmes qui leur sont proposés

par des organismes communautaires, des spécialistes ou bien par des universités pour venir en aide à leurs élèves. Par exemple, dans l'école de Denise T., différents programmes ont été essayés et certains ont encore cours aujourd'hui. Ils ont essayé des programmes qui essayaient de rejoindre les parents et de les soutenir dans leurs compétences parentales mais le succès fut plutôt mitigé. Par contre, les programmes proposés par l'université sur la conscience phonologique et sur l'apprentissage de la lecture donnèrent de très bons résultats et sont encore utilisés aujourd'hui par les enseignants. Le programme de Christian Boyer est aussi utilisé pour élargir le vocabulaire des élèves du premier cycle. Selon Denise T., avant d'utiliser ces programmes, les enseignants travaillaient aussi fort mais pour des résultats moindres.

- Prendre les élèves où ils sont

Selon plusieurs enseignants que nous avons interviewés, il n'est pas réaliste de suivre tel quel le programme car bien souvent, les élèves n'ont pas les acquis nécessaires pour pouvoir passer aux apprentissages de leur niveau. Il est donc préférable de partir de ce que les élèves ont acquis, de ce qu'ils sont et d'où ils viennent, pour ensuite bâtir sur cette base. Pour Mylène S., il est donc préférable de prendre le temps d'enseigner les acquis de 2^e année qui manquent à un élève de 5^e, même si cela implique que ce dernier n'aura pas tous les acquis de la 5^e année à la fin de l'année. De cette façon, les élèves vivent plus de succès. Dans la classe, cela implique que les exigences et les tâches ne sont pas les mêmes pour tous. Mylène S. reconnaît avoir des exigences assez élevées mais est très satisfaite des résultats obtenus par ses élèves. Toujours selon Mylène S., il n'est pas réaliste de vouloir couvrir le programme ministériel en entier. Les enseignants devraient plutôt s'attarder à ce qui est vraiment important et consolider les bases.

Dans les classes de Daniel B. et de Daniel P., chaque élève part d'où il est rendu pour ensuite évoluer à son propre rythme. Dans la classe de Daniel B., seules les matières de bases sont enseignées et chaque élève travaille à son rythme de façon individuelle. Dans la classe de Daniel P., le travail est davantage collectif. Tous

travaillent sur le même projet mais à travers des tâches diverses. Donc, tout comme Mylène S., Daniel P. modifie les exigences et les tâches en fonction du niveau des élèves. Selon Daniel P., il faut être capable de composer avec le fait que les élèves en difficulté ne pourront pas suivre le cheminement particulier parce qu'ils ont trop de lacunes. C'est donc le rôle de l'enseignant de s'ajuster à chacun pour permettre à tous les élèves d'avancer avec confiance et de rester motivés. Cette façon plus personnalisée d'enseigner demande beaucoup de tact de la part de l'enseignant pour que les élèves n'aient pas l'impression de vivre une injustice et pour éviter les jugements des uns envers les autres.

4.3 Les Facteurs socio-affectifs : les relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles sont ici présentées selon le rapport qu'ont les enseignants que nous avons interviewés avec leur milieu de travail, avec leurs élèves, avec le milieu familial de leurs élèves et avec leur milieu personnel.

Daniel P. : J'ai suivi des cours, des certificats. Et ça ne m'a pas apporté grand-chose... Pour moi le contexte et les qualités personnelles, sans oublier les relations interpersonnelles, vont faire que la tâche, ce n'est rien.

4.3.1 Le rapport au milieu de travail

Dans le rapport qu'entretiennent les enseignants d'expérience avec leur milieu de travail plusieurs composantes entrent en jeu : les collègues, les supérieurs, les difficultés et le travail d'équipe.

- Les collègues

La majorité des enseignants que nous avons interviewés utilisent les ressources sociales de leur milieu et sont eux aussi des ressources dans leur milieu.

Daniel B. : C'est important de faire son travail mais c'est aussi important de s'entourer et de créer des liens. Il faut faire partie d'un milieu, c'est un tissu.

Auprès de leurs collègues, ils peuvent aller chercher de l'aide et de l'appui. Ils peuvent aussi partager leur expérience. Leurs collègues peuvent aussi devenir des ressources ou des sources d'inspiration. Dans le milieu de Denise T., les enseignants partagent énormément leur matériel et soutiennent du mieux qu'ils le peuvent les nouveaux venus. Selon elle, cet esprit d'équipe est plus fort en milieu défavorisé.

Denise T. : Il y a une plus grande complicité entre les enseignants comparativement à un milieu plus facile où on retrouve beaucoup plus d'individualisme entre les enseignants parce que la profession appelle à ça un petit peu.

Denise T. : Je pense que ça prend ça parce que ça ne peut pas être difficile partout : dans la classe, dans la salle des profs, dans les relations.

Les enseignants ont aussi besoin de pouvoir se confier à leurs collègues sans se sentir jugés.

Denise B. : J pense qu'il faut vraiment briser l'isolement. Se retrouver, dire, nommer, briser l'isolement.

Denise T. : Il faut être capable d'évacuer ces choses là, c'est important et pour ça il faut que tu fasses partie d'une équipe qui se soutient.

Nos collègues peuvent aussi jouer un rôle de mentor ou de guide lorsqu'ils sont plus expérimentés. Selon Daniel B. et Denise T., les écoles gagneraient à mettre en place une structure qui favorise ce genre d'échanges pour soutenir les nouveaux enseignants qui, trop souvent, abandonnent la profession lorsqu'ils sont confrontés à l'ampleur de la tâche et qu'ils sont trop souvent laissés à eux-mêmes.

Daniel B. : Avec le recul je pense que dans l'enseignement, il n'y a pas assez d'enseignants d'expérience qui rencontrent les nouveaux enseignants. Je pense que ça doit avoir lieu parce qu'ils ont une expérience à partager. Ils ont un témoignage à livrer et ça peut nous aider de voir par où ils sont passés.

Pour développer un bon réseau et des liens forts, il est aussi important de s'impliquer dans son milieu et d'y rester longtemps. Ainsi tu sais qui approcher selon tes besoins. Que ce soit les appariteurs, les secrétaires, les concierges, les professionnels ou les enseignants, tous peuvent devenir une aide précieuse pour un enseignant. Tous ces gens seront heureux de t'aider puisqu'ils te connaissent bien. Ce soutien permettra aussi à l'enseignant de gagner du temps et d'économiser de l'énergie en démarches bureaucratiques parfois lourdes et compliquées.

Daniel P. : Si le concierge est complice, ma préparation de cours est facilitée par son aide.

Daniel P. et Joseph T. sont même devenus le noyau de leur équipe école de par leur implication et leur sens de l'initiative, ils en ont inspiré et soutenu plus d'un.

- Les supérieurs

Les enseignants que nous avons interviewés n'ont pas toujours l'impression de pouvoir compter sur la direction de leur école pour les appuyer et les soutenir. Les directions sont changeantes, souvent peu disponibles et parfois inexpérimentées. C'est pourquoi, selon Daniel P., il est important de se faire un réseau de soutien auprès de ses collègues plutôt qu'auprès de la direction. Parfois, par contre, on peut croiser des directions qui se démarquent et qui savent faire profiter de leur expérience. C'est ce qui est arrivé à Daniel B. lorsqu'il est arrivé dans son école et encore aujourd'hui les conseils que lui avait prodigués ce directeur le guident. Pour Denise B. cependant, son expérience avec la direction de son école lors de ses débuts a été plutôt négative. Le directeur peu expérimenté et nouveau dans le milieu n'a pas su la soutenir et il l'a plutôt découragée dans un moment qui était déjà particulièrement difficile pour elle.

Denise T.: Il y a des profs qui ont même déjà été calés par des directions alors qu'ils n'ont besoin que de support. Donnons-leur le support pour qu'ils sentent qu'il y a quelqu'un derrière eux.

Ce que les enseignants apprécient chez un directeur, c'est qu'il soit coopératif et qu'il laisse les enseignants prendre des initiatives.

Daniel P. : On a eu une direction très coopérative. Le directeur nous laissait aller parce que ça roulait, nos affaires, et les élèves aimaient ça.

Selon Daniel P., les directions leur laissaient beaucoup de liberté et étaient même prêtes à les soutenir financièrement parce qu'ils avaient préalablement fait leurs preuves. Il faut être patient, tenace et efficace lorsque l'on veut obtenir du soutien de la direction. Selon Joseph T., il faut s'attendre à négocier souvent et à recommencer les pourparlers à chaque nouvelle année scolaire. Selon Denise B., il faut aussi être capable de faire la part des choses et lorsque c'est la direction qui a tort, il faut aller chercher de l'aide ailleurs. Selon Denise T., les employeurs auraient avantage à mettre en place des mesures de soutien aux nouveaux enseignants, plus particulièrement en milieu défavorisé. L'aide devrait leur être proposée d'emblée plutôt que d'attendre qu'ils la demandent. Jasmine A., quant à elle, trouve difficile de travailler avec une direction d'école qui donne plus de pouvoirs aux parents qu'aux enseignants. Lorsque cette situation s'est présentée par le passé, elle ne s'est pas sentie suffisamment soutenue par la direction.

- Des rapports difficiles

Dans l'école de Mylène S., il manque de cohésion au sein de l'équipe-école. Elle ne sait pas si c'est par manque de temps ou par incompatibilité, mais elle trouve cette situation décevante. C'est comme si l'équipe-école n'arrivait jamais à mener à terme un projet et cela est dommage pour les élèves qui n'en retirent rien. Les enseignants ne communiquent pas entre eux et ne se comprennent pas. Leur attitude est égoïste et négative. Toujours selon Mylène S., le négativisme constant de la part de ses collègues contribue à miner l'équipe.

Mylène S. : Ce n'est pas évident de s'en sortir. Tu as beau dire : je vais fermer ma porte puis je vais faire ce que j'ai à faire mais tu es dans une école. Puis, tout seul on n'y arrive pas. Ça, on le comprend au fil des ans.

Selon Mylène S., son rôle de responsable d'école ne lui facilite pas les choses puisqu'elle se retrouve à cheval sur la clôture entre la direction d'école et ses collègues.

Mylène S. : Des fois, ça crée des petites tensions mais ce n'est pas dramatique. C'est juste que tu as envie que ça bouge, mais ça ne bouge pas.

Si le travail en équipe peut être avantageux pour les enseignants, ce n'est pas toujours ce qu'ils ont l'occasion de vivre, car parfois leurs collègues ne sont pas intéressés à travailler en équipe ou à se soutenir (Denise T. et Daniel B.) ou bien ils ont peur de faire bouger les choses (Mylène S.) ou encore ils ne se comprennent pas parce qu'ils n'ont pas la même vision de l'enseignement (M. T.).

- Équipe

Tous n'ont pas l'occasion de travailler en équipe avec les autres enseignants mais ils travaillent en équipe avec les professionnels qui interviennent auprès de leurs élèves. Trois des enseignants que nous avons interviewés enseignent en équipe et apprécient énormément leur expérience, assez pour recommander à tous ceux qui en ont l'occasion de l'essayer. Travailler en équipe représente tout de même un défi. Il faut y mettre du temps et il faut entretenir une bonne relation avec ses coéquipiers.

Daniel B. : C'est le seul bon côté de la réforme, c'est de décroisonner et d'ouvrir les portes pour que l'on travaille ensemble. D'après moi, c'est beaucoup plus intéressant.

Il y a plusieurs avantages à travailler en équipe, selon Daniel B., Daniel P. et Joseph T. Une équipe d'enseignants peut rejoindre plus d'élèves car les personnalités

différentes interpellent certains élèves et d'autres pas. En étant plusieurs, les élèves ont plus de modèles auxquels s'identifier.

Daniel B. : On est une équipe. J'ai une personnalité qui peut accrocher certains élèves mais pas tout le monde. Dans une équipe j'occupe une place et je trouve ça beau cette synergie là.

Travailler en équipe permet aussi d'avoir toujours quelqu'un de présent pour se soutenir dans les moments plus exigeants.

Daniel P. : Pour moi c'est très important de passer ce message là. Faire du team teaching. Si tu es capable de te jumeler ! L'autre te supporte et te ramène moralement, physiquement.

Cela est aussi plus stimulant lorsqu'il est temps de créer de nouveaux projets ou lorsque nous sommes à court d'idées. Le travail se fait aussi de façon plus efficace puisque toutes les tâches sont partagées.

Daniel P. : Pour moi le team teaching a été une affaire fantastique. Un moyen d'arriver à gérer une classe de façon merveilleuse.

Pour les enseignants, il est aussi possible de se soutenir sans nécessairement travailler en équipe. En tant qu'orthopédagogue, Denise T. va beaucoup dans les classes pour aider ses collègues et plus encore avec les nouveaux enseignants. Dans son école, les enseignants s'entraident beaucoup et partagent tout leur matériel.

Denise T. : On en a eu de belles réussites d'enseignants qui sont arrivés et qu'après 3 mois ils étaient écrasés. On les a supportés et ils s'en sont sortis heureux.

Travailler en équipe demande aussi davantage de disponibilité et la tâche d'orthopédagogue lui permet d'adapter son horaire en fonction des besoins de ses collègues.

Denise T : Quand il y a un nouvel enseignant, j'organise mon horaire pour pouvoir aller dans sa classe faire des

démonstrations et travailler avec lui jusqu'à ce qu'il soit prêt à le faire de façon autonome.

Tous les enseignants que nous avons interviewés ont une opinion positive du travail d'équipe. Cependant ils n'ont pas tous l'occasion de travailler en équipe. Parfois c'est le consensus auprès de l'équipe-école qui fait défaut ou bien c'est l'enseignant qui n'est pas prêt à faire certaines concessions. Tous ceux qui ont la chance de travailler en équipe sont unanimes. Le travail est souvent plus simple et plus agréable en équipe.

M.T. : Quand l'équipe d'enseignant était d'accord de fonctionner de façon identique ça aidait beaucoup.

Jasmine A. : J'arrive à travailler en équipe mais ça dépend. En même temps, je ne suis plus prête à faire trop de concessions.

4.3.2 Le rapport aux élèves

Dans nos entretiens ce qui a occupé le plus de place est définitivement la relation qu'entretiennent les enseignants d'expérience avec leurs élèves. Voici les différents éléments qui composent cette relation : l'écoute, la confiance, la stabilité, la connaissance et la reconnaissance, l'amour, le respect, l'honnêteté, l'absence de jugement et de confrontation, la flexibilité, la discrétion, la présence de défis et de modèles, la motivation, la présence dans le milieu, l'humour et le plaisir.

- Être à l'écoute pour créer un lien de confiance et une stabilité sécurisante

Les enseignants que nous avons interviewés sont sensibles à ce que vivent leurs élèves. Pour eux il est important d'être à l'écoute pour essayer de les rejoindre. Pour suivre le cheminement de ses élèves, Daniel P. était très présent physiquement mais questionnait aussi souvent ses élèves. Il leur demandait leur avis. Les élèves des enseignants que nous avons interviewés peuvent exprimer leur opinion et sont entendus. Même que cela fait partie de la gestion du groupe. Les élèves sont consultés lorsqu'il faut prendre certaines décisions qui concernent tout le groupe. Denise B., par

exemple, consulte ses élèves pour trouver des façons de faire appliquer les règles. Elle questionne aussi les élèves pour les amener à expliquer leur comportement. Elle veut les amener à réfléchir davantage à leurs actions. Elle répète souvent à ses élèves qu'elle est disponible et que lorsqu'ils seront prêts à lui parler, elle sera toujours prête à les écouter. Pour bien écouter, il faut aussi prendre le temps de s'arrêter et d'observer. Il faut toujours être alerte à ce qui nous entoure et à ce que vivent les élèves.

M.T.: En milieu défavorisé il faut avoir des antennes. Il faut se fier à notre intuition car cela peut être grave. [...] Il savait que je lisais les cahiers. Dans notre milieu il faut tout lire et entendre même le non-dit. C'est être un éducateur dans tout le sens du mot. Il ne faut pas être un professeur en milieu défavorisé, il faut être un éducateur tout le temps.

Créer un lien avec les élèves est aussi très important. Autrement, l'enseignant ne peut pas saisir tout ce que vivent ses élèves et les élèves sont moins portés à se confier à lui. Parfois le lien est si fort qu'il perdure dans le temps lorsque les élèves ont quitté l'école. C'est le cas de certains élèves de Mylène S. qui continuent de lui écrire maintenant qu'ils sont au secondaire. Parfois, les liens peuvent devenir un peu envahissants. Il faut savoir tracer les limites de sa vie privée. Comme le mentionne Daniel B., ce qui est primordial pour les élèves de milieu défavorisé, c'est le lien affectif qu'ils ont avec leur enseignant. Les apprentissages arrivent en second lieu à condition que le lien soit là. Un enseignant qui a un bon lien avec ses élèves est un enseignant qui peut amener plus loin ses élèves. Il peut même les bousculer pour essayer de les faire bouger mais le lien de confiance est plus fort que tout. Et cela va dans le sens inverse aussi. Parfois, ce sont les élèves qui bousculent l'enseignant mais l'enseignant est capable de faire la part des choses grâce au lien qu'il a avec eux. Selon Denise T., l'attachement est particulier en milieu défavorisé, il est plus fort, il est plus profond. Parfois ce lien ne tient qu'à de petites attentions, mais le bonheur que cela apporte aux élèves est immense.

Daniel P. : Une grande part du succès va venir avec les liens que tu vas créer. [...] Je suis complice avec les élèves. Je prends le temps de réellement les écouter. La relation doit être vraie. On oublie que l'activité est peut-être un peu moins importante que la relation qu'on a avec les enfants.

Dans le cas de Mylène S., la confiance est parfois tellement grande entre elle et ses élèves que leur relation devient beaucoup plus profonde qu'un simple lien maître/élève. Ses élèves se confient beaucoup à elle. Ils se sentent en sécurité et apprennent beaucoup mieux ainsi. Elle a toujours sur son bureau une boîte à confidences. Lorsque cela dépasse ses compétences, elle sait s'arrêter et référer ses élèves. Dans la classe de Daniel B. aussi, la confiance est une valeur importante. Les élèves vont même jusqu'à lui raconter leurs erreurs et leurs infractions au règlement en classe. Pour entretenir ce lien de confiance, Daniel P. s'assure de ne jamais faire des promesses qu'il ne pourra pas tenir. Lorsqu'il s'engage à faire quelque chose, cela se réalise toujours. Pour M.T., l'importance du lien de confiance l'a même déjà empêché de dénoncer un élève à la police, ce qui aurait brisé le lien et davantage isolé l'élève.

Joseph T. : Une fois que la confiance était établie, on pouvait leur faire faire n'importe quoi. Des fois ça avait l'air niais ce qu'on leur disait mais y' embarquaient. On savait où on les amenait et ils nous suivaient.

Un des outils qui permet d'installer un climat de confiance et un sentiment de sécurité chez les élèves est, selon plusieurs enseignants, la constance. Par exemple, lorsqu'un élève ne respectera pas une règle, la conséquence sera toujours la même.

Mylène S. : Si tu es constant dans ton application de règles, dans ton enseignement, je pense que c'est ce que tu as de mieux à offrir aux enfants. Ils savent où ils s'en vont dans le fond. Ils savent comment la personne en avant d'eux va réagir.

Cette constance intransigeante assure aussi que les élèves ne ressentent pas d'injustice et en sachant toujours ce qu'il adviendra, ils se sentent davantage en sécurité. Cependant, une situation d'injustice peut tout de même se présenter, l'important est alors de savoir, comme enseignant, rétablir les choses. L'enseignant a comme rôle de transmettre la justice et c'est entre autres par la constance qu'il y parviendra. La constance est aussi la clé de la discipline.

Pour les enseignants que nous avons interviewés, il est important que leurs élèves se sentent bien et en sécurité à l'école ; autrement, ils ne seront pas disposés à apprendre. Daniel P. se définit beaucoup comme un poteau, une balise pour ses élèves. De par son rôle, il leur assure stabilité et sécurité. Denise B. va dans le même sens en se comparant à la petite maison du lac Saint-Jean qui n'a pas bougé au milieu des torrents.

Denise B. : L'enseignante, c'est elle qui est le roc solide. C'est elle qui met les limites, la constance. [...] Y faut être fort, y faut être solide.

L'enseignant doit bien encadrer ses élèves, c'est son rôle et sa responsabilité. C'est sa façon d'aimer ses élèves car c'est ainsi qu'ils se sentent en sécurité et peuvent s'épanouir.

Denise B. : Ils me disaient : ton encadrement est correct, parce qu'ils le savaient. Ce qu'ils disaient c'est dans le fond tu me protèges. Quand tu intervies auprès de moi quand je suis désorganisé et brusque, je sais que si ça arrive à un autre et qu'il veut me faire mal, tu vas me défendre.

Les élèves de milieu défavorisé ont, selon Denise T., un plus grand besoin de stabilité car dans leur milieu, ils en manquent souvent.

- Apprendre à les connaître et à les reconnaître

Pour tous les enseignants que nous avons interviewés, il est important de bien connaître les élèves, leur parcours et leur milieu. Pour ce faire, ils ne se contentent

pas de passer du temps avec leurs élèves uniquement en classe. Ils sortent avec eux car un élève peut agir différemment lorsqu'il n'est pas à l'école.

Jasmine A. : J'ai vu des enfants à l'école qui étaient inhibés, qui ne travaillaient pas puis qui étaient toujours dans la lune. Je vais en classe verte avec eux et ce n'est pas du tout le même enfant. Il fait ce qu'il a à faire, il va marcher dans le bois, il est de bonne humeur, il participe.

Ils se promènent aussi dans le quartier pour comprendre la culture sociale d'où sont issus leurs élèves.

Daniel B. : D'être intéressé au milieu, de faire le tour du quartier. Les élèves sont tellement contents quand tu habites dans le quartier.

Ils se promènent dans l'école pour voir leurs élèves dans d'autres cours. Ils savent apprécier les forces de leurs élèves pour ensuite pouvoir les mettre en valeur. Cette connaissance plus approfondie leur permet par la suite d'entendre même ce qui n'est pas dit.

Mylène S. : Des *Va chier* à tour de bras, ça, c'est des *Je t'aime*. Ça il faut apprendre à les traduire.

Cette connaissance leur permet aussi d'adapter leurs projets à leurs élèves pour que ces derniers se sentent interpellés.

Daniel B. : On s'entend que ces jeunes là, leur univers a éclaté, ils ne peuvent pas être pareils. Il faut les suivre parce qu'il faut leur enseigner. Il faut s'adapter.

Pour bien connaître chacun de leurs élèves, les enseignants doivent sortir de leur simple tâche d'enseignant.

Daniel B. : Je ne vais pas seulement donner un cours, je vais les connaître chacun personnellement.

Pour les enseignants, il est primordial, s'ils veulent faire parcourir un bout de chemin à leurs élèves, de connaître leur point de départ ; et le point de départ c'est eux, leur famille, leur milieu.

Daniel P. : Ça m'est arrivé d'aller chez des parents pour faire signer des feuilles... Ça t'aide à comprendre. Être capable d'aller dans ce milieu où il vit. Ça débarre des portes. [...]Toujours tenir compte de son milieu pour l'amener plus loin.

Les découvertes peuvent parfois être surprenantes mais il ne faut pas s'arrêter à ça. Il faut être capable de faire la part des choses sans porter de jugements parce que leur culture n'est pas comme la nôtre.

Il faut aussi les reconnaître. Leur montrer qu'ils sont importants pour nous. Selon Denise B., c'est le point de départ d'une bonne relation avec ses élèves.

Denise B. : Dans le fond, c'est un beau défi de dire à des êtres humains : tu as ton importance, je te reconnais. Même si tu es tannant je te reconnais.

Il faut aller chercher leur richesse, leur potentiel, leurs connaissances qui ne correspondent pas nécessairement à ce qui est normalement utile à l'école mais qui font d'eux ce qu'ils sont.

Denise T. : Y a des choses qui se passent là-dedans. Il faut savoir aller reconnaître ça et le valoriser. Y'ont de besoin de valorisation. Ce n'est pas toujours ce qu'ils ont, dans leur milieu la valorisation passe souvent 2^e.

Suivre les élèves plus d'un an, c'est aussi très aidant pour bien les connaître. Tous les élèves se sentent importants de par l'importance que tu leur donnes. S'ils réussissent moins bien que d'autres, ce n'est pas grave, car ils ont droit à la même valorisation que tout le monde. Les enseignants qui connaissent bien leurs élèves s'ajustent aux capacités de ces derniers. Ainsi ils ne se sentent jamais incompetents.

Jasmine A. : En dehors de l'école, ces enfants là ont une autre vie. Il faut que je la voie, cette vie là. Il faut que je vois qu'est-ce qu'ils sont capables de faire en dehors de l'école parce que ça me les fait voir complètement sous un autre jour. Ce n'est pas vrai qu'il est inhibé; il s'ennuie dans la classe, qu'est-ce que je vais faire pour essayer d'aller le chercher?

- *Aimer, respecter et être honnête*

Les élèves aiment leur enseignant et vice-versa. Cet amour réciproque est porteur de respect et d'honnêteté. Pour Daniel B. et Mylène S. il est important d'être honnête avec les élèves et aussi de savoir reconnaître ses erreurs.

Daniel B. : Je préfère que ça vienne de moi parce que moi je l'aime, je crois en lui et ce que je lui ai dit, je le crois vraiment.

Daniel B. : Je n'avais pas à agir comme je l'ai fait, je m'excuse, je n'aurais pas dû te toucher mais j'étais sur les nerfs, tu as agis très intelligemment en sortant de la classe, c'est moi qui n'a pas été intelligent. Il dit *C'est correct monsieur je vous aime beaucoup* et puis il est rentré dans la classe.

Pour enseigner, Daniel P. part toujours des critères suivants : aimer les jeunes, être honnête, être franc et aimer enseigner. De cette façon, il est certain de ne jamais manquer son coup, peu importe ce qu'il enseignera.

Lorsqu'on parle d'amour il est important de spécifier quel type d'amour.

Daniel P.: C'est quoi aimer ? C'est moi le prof et ils doivent me suivre. Eux ils cherchent des poteaux, des balises, des appuis... Ce n'est pas à moi à en chercher, c'est à eux d'en chercher. Donc moi je suis le poteau, moi je les aide. C'est ça pour moi les aimer.

Denise B. : Je ne suis pas là pour me faire aimer, je suis là pour aimer. Mais plus j'aime comme il faut, plus on m'aime. Si on

pense qu'on veut se faire aimer on se trompe. [...]J'aime par mon respect, par mon ouverture, en l'ouvrant à l'autre, en l'ouvrant à lui, en l'aidant à reconnaître ce qu'il est, quelles sont ses possibilités.

Pour Denise B., ce n'est pas l'amour émotif qui prime lorsqu'elle aime ses élèves. Il s'agit d'un autre genre d'amour tel quel le définit précédemment. L'implication de sa part n'est pas forcément émotive, cela peut être complémentaire mais ce n'est pas indispensable.

Les enseignants que nous avons interviewés utilisent aussi beaucoup de gestes d'affection dans leur relation avec leurs élèves. Daniel P. et Joseph T. avaient une attitude très paternelle avec leurs élèves. Daniel P. pouvait chicaner fort mais après il donnait de l'affection. Selon Joseph T., cette relation affectueuse est plus importante en milieu défavorisé.

Joseph T. : Il faut qu'ils sentent qu'on les aime et qu'on ne les juge pas. Il faut embarquer dans leur monde et leurs intérêts.

Selon Jasmine A., les élèves sont sensibles à cet amour. Elle aime ce qu'elle fait, elle aime ses élèves et ses élèves lui rendent bien. Même les parents l'apprécient beaucoup et le lui disent. Tout ce qu'elle fait fonctionne bien puisqu'elle le fait avec amour.

Le respect est aussi une valeur importante pour les enseignants que nous avons interviewés. Ils respectent leurs élèves et ils exigent la même chose de ces derniers. Le respect peut être au niveau de la politesse et de l'utilisation du Madame pour Mylène S. Elle ne va pas jusqu'à utiliser le vouvoiement mais elle se questionne à savoir si elle ne devrait pas le faire. Son objectif serait dans ce cas là en premier lieu éducatif puisqu'elle a constaté que les élèves pourraient améliorer la façon qu'ils ont de s'adresser aux adultes. Mais pour ce qui est du respect au-delà du langage et des formules de politesse, pour Mylène S. il n'y a pas de secret. Elle obtient le respect parce qu'elle les respecte.

Mylène S. : Je pense que c'est vraiment juste ça. En respectant leur limite et en les poussant plus loin mais en les respectant dans ce qu'ils sont puis, dans ce qu'ils peuvent apporter et puis en étant juste. Le respect attire le respect. Je pense que c'est tant au niveau de faire respecter les règles que de les respecter soi-même.

Daniel P. va chercher le respect de ses élèves en faisant attention de ne jamais placer ses élèves dans une situation qui les dévaloriserait. Au contraire il s'assure de mettre en valeur les forces de chacun. Il s'assure aussi que les élèves se respectent entre eux et que le plus fort ne profite pas du plus faible. Il ne va pas chercher le respect de ses élèves dans une attitude autoritaire mais plutôt dans une relation sincère. Il est complice avec ses élèves.

Daniel P. : Le respect ce n'est pas d'être ami. Le respect c'est de la complicité, c'est je te donne une chance, tu me donnes une chance. C'est beaucoup dans le non verbal.

Denise B. s'assure d'encadrer ses élèves avec respect. Elle fait attention au ton de sa voix et elle explique toujours aux élèves qu'elle les apprécie même si elle est déçue par un comportement. Elle prend garde à ne jamais les blesser. Joseph T. démontre de la rigueur avec les élèves et ces derniers le respectent parce qu'ils savent qu'ils peuvent lui faire confiance. M.T. démontre le respect qu'elle a pour ses élèves à travers ses préparations de cours. Ce qu'elle exige de ses élèves, elle l'exige aussi d'elle-même.

Mylène S. est honnête avec ses élèves en leur expliquant qu'elle est humaine et qu'elle aussi peut faire des erreurs. Daniel B. est honnête dans sa relation avec ses élèves parce qu'il est toujours authentique et ne prend jamais de détour pour dire ce qu'il pense dans le positif comme dans le négatif.

Daniel B : Par exemple, il y a 2 ans, j'ai dit à un de mes élèves que c'était un des élèves les plus brillants que j'ai vu mais qu'il était dommage qu'il n'ait rien fait avec pendant toute l'année. Il

faut que je lui dise. C'est honnête. Je n'ai pas peur d'où je m'en vais.

Daniel P. croit que l'élève cherche quelqu'un d'honnête sur lequel il pourra s'appuyer car il aura confiance en lui.

- Ne pas juger et confronter mais être plutôt discret et flexible

Daniel B. ne juge pas ses élèves parce qu'ils prennent de la drogue mais il les informe. Daniel P. ne juge pas ses élèves à leur apparence car il sait d'où ils viennent. Selon Denise T., il faut être très patient et ouvert pour éviter de tomber dans le jugement. Il faut faire abstraction de ce qui nous confronte dans les façons de faire du milieu, de la famille et des enfants car leur vécu ce n'est pas notre vécu. Il faut s'ouvrir à la différence sans porter de jugement.

Pour faire cheminer l'élève, il faut, selon Daniel P., être rusé. Ne pas exiger, mais plutôt l'amener par des chemins détournés. Selon lui, c'est de cette façon qu'il obtient le plus de succès car ainsi les élèves ne se sentent pas touchés dans leur orgueil et ils ne se sentent pas brusqués. Daniel P. et M.T. font aussi toujours preuve d'une grande discrétion pour empêcher les autres élèves de porter des jugements qui pourraient être destructeurs pour leurs pairs. Daniel P. modifie ses propos lorsque la vérité peut être blessante pour ses élèves. Daniel P. et Joseph T. permettent aussi aux élèves de régler leurs problèmes discrètement et non pas au vu et au su de tous.

Daniel P : C'est arrivé que le coupable sortait avec d'autres pour que les autres ne sachent pas de qui il s'agit. Parfois ils le réglaient entre eux autres. Nous, on leur expliquait que ça se pouvait qu'il ait besoin d'argent. Il n'avait qu'à venir nous voir. On a des réserves pour vous aider. Ça se peut que ton père ait perdu son emploi (on ne disait pas qu'il était sur le bien être), viens nous voir. Ce n'est pas une raison pour voler l'autre.

Selon Daniel P., il faut être capable de s'adapter très rapidement à une situation. Si l'on fait erreur, il faut être capable de se retourner en essayant de ne blesser personne. Par contre, il ne faut pas hésiter à être ferme au besoin. Flexible

mais ferme. Parfois, il peut être utile de heurter un peu plus durement un élève qui est solide et qui essaie de saboter l'esprit de groupe. Les élèves ne doivent avoir aucun doute sur qui mène la barque mais il faut tenir la barque à flot en sachant éviter les écueils avec agilité. Puisque l'enseignant travaille avec des humains, il est impossible pour lui d'être rigide.

Daniel P. : Les adolescents c'est comme travailler avec de l'argile. C'est fantastique tout ce que tu peux faire avec ça ! [...] Si tu n'es pas capable de t'ajuster, de te revirer vite, d'ajuster tes valeurs, tu n'es pas au bon endroit.

Selon Denise B., un enseignant est flexible lorsqu'il sait être à l'écoute de ce que les élèves vivent et qu'il s'y adapte.

Denise B. : Par exemple, c'est la première neige de l'hiver, les enfants de 4 ans sont tous excités ! Alors si je ne suis pas capable de mettre mon activité de côté pour parler de la neige, faire des dessins de neige, faire des boules de neige, faire une chanson de neige. Je pense que je passe à côté de la vie et de mon apprentissage.

Lorsqu'elle sent qu'elle va bousculer les élèves ou qu'une activité ne fonctionne pas, elle ne persiste pas, elle passe à autre chose. Il faut savoir se donner le temps et l'espace nécessaire pour pouvoir s'adapter à une situation sans se mettre de pression induite sur les épaules. Pour Joseph T. et Jasmine A., la flexibilité se manifeste beaucoup dans sa capacité d'adapter le contenu de son cours aux forces de chacun.

Joseph T. : L'élève qui était plus faible, on l'aidait, on lui donnait des trucs et on simplifiait son travail toujours pour qu'il sorte avec un beau produit. Qu'il soit fier de son produit. Les plus forts, on les poussait très loin.

M.T. est aussi à l'écoute de ce que chacun vit personnellement. Une journée où l'élève est malheureux pour des raisons personnelles, elle modifie ses exigences. Jasmine A. sait reconnaître la différence chez chacun et ne s'attend pas à la même

chose chez tous. Elle est capable d'accepter qu'un élève agisse différemment parce qu'il est différent.

- Faire évoluer et faire vivre des défis en motivant et modélisant

À travers les projets, Mylène S. aime avoir l'impression d'avoir fait vivre une expérience unique et nouvelle à ses élèves. Pour elle, il est important d'ouvrir ses élèves à de nouvelles expériences et de voir comment ces derniers en ressortent grandis. Daniel B. et Daniel P. aiment leur faire découvrir et apprécier des choses qui leur seront utiles toute leur vie comme, par exemple, la lecture ou la mécanique. Ils aiment pousser les élèves plus loin, stimuler leur créativité, les faire réfléchir et leur proposer de nouveaux défis. Pour Daniel P., il est primordial que nous soyons en mesure de les emmener plus loin si nous voulons être crédibles. Tous doivent progresser vers un objectif commun mais chacun à son niveau. Par contre, il faut prendre son temps et leur proposer des objectifs réalistes tout en les guidant. Si on brusque l'élève, on risque de le faire régresser plutôt que progresser.

Denise B. : Prendre le temps... on veut tellement aller vite, tellement faire d'activités, tellement que nos murs soient pleins... mais les enfants n'ont pas besoin d'avoir des beaux murs.

Pour Diane B., c'est aussi un geste d'amour pour elle que d'amener ses élèves à grandir, c'est son rôle.

Denise B. : Si on veut laisser de bons souvenirs aux gens, ce ne sera pas sur la bonne dictée ou sur le chapitre de mathématique. Ce sera plutôt, *elle m'a reconnu, elle m'a donné de l'espoir, elle m'a forcé à aller plus loin*. C'est de ça que les gens vont se rappeler.

Le rôle le plus important de l'enseignant se joue sur la relation qu'il a établie avec ses élèves et sur le bout de chemin qu'il a réussi à leur faire parcourir. Selon Denise T., un enseignant ne doit jamais niveler par le bas et surtout pas parce qu'ils sont de

milieu défavorisé. Il faut être exigeant et pousser les élèves à aller au bout de leur tâche, comme le précise Joseph T.

Pour faire progresser les élèves, il est aussi primordial, selon la majorité des enseignants que nous avons interviewés, de les motiver. C'est pour cette raison que les projets sont très présents dans leur enseignement. Daniel P. motive ses élèves en créant un contexte d'apprentissage qui sort de l'ordinaire et qui rend intéressantes les réalisations de chacun. M.T. souligne toujours le positif et les améliorations chez ses élèves pour les motiver et les empêcher de s'enfoncer dans le négatif. Daniel B. motive aussi ses élèves en étant le plus disponible et ouvert possible. Il veut servir de modèle pour eux pour leur donner le goût de l'imiter. Si l'enseignant aime ce qu'il fait et a du plaisir, les élèves suivront son exemple.

Les enseignants sont des modèles positifs pour leurs élèves. Ils sont humains, ils expriment leurs émotions, ils sont travaillants et n'ont jamais peur de relever un défi. Daniel B. aime bien prendre des exemples dans sa propre vie pour démontrer la pertinence de ses propos à ses élèves. Denise B. aussi s'assure que ses élèves saisissent toujours le sens de ses propos et de ses actions. Daniel B., Daniel P. et Joseph T. reconnaissent être souvent un modèle paternel pour leurs élèves. Ils remplacent une figure parfois absente ou déficiente dans la vie des élèves. Daniel P., aime bien montrer aux élèves que lui aussi est en apprentissage. Lorsqu'il ne connaît pas quelque chose, il le dit et travaille avec les élèves pour le découvrir. Joseph T. précise qu'il n'y a pas seulement l'enseignant qui peut servir de modèle pour l'élève. Il y a aussi les pairs aidants. Les plus vieux viennent aider les plus jeunes.

- Être connu et reconnu

La majorité des enseignants ont mentionné l'intérêt à travailler longtemps dans la même école puisque les élèves et les parents apprennent à les connaître avant même de se retrouver dans la classe. Une partie du travail est déjà faite puisque leur réputation les précède. Ils sont aussi, par leur expérience dans le milieu, des figures

très présentes dans leur milieu. Ils interviennent auprès de tous les élèves de l'école lorsque c'est nécessaire et obtiennent de bons résultats. En étant longtemps dans le même milieu, Daniel P. a eu l'occasion d'enseigner à plusieurs membres d'une même famille, ce qui est utile dans les deux sens. L'élève le connaît déjà et lui connaît déjà la famille de l'élève. Cela a du poids surtout dans un milieu où les liens familiaux sont forts.

Daniel P. : Quand tu crées des contacts c'est aussi utile pour faire du «name dropping» auprès des élèves. Je le connais bien, c'est un de mes amis. Ça crée des rapports de force. Comme le milieu est petit et que c'est un milieu qui parle. Ils sont vites. Tu deviens un individu et non un prof.

Selon Daniel B., c'est vraiment aidant pour un enseignant d'être connu dans son milieu. La relation que les enseignants créent avec leurs élèves est si forte que même plusieurs années après, lorsqu'ils ont l'occasion de recroiser leur ancien enseignant, ils sont reconnaissants et heureux de le revoir. Les parents manifestent aussi leur reconnaissance envers les enseignants qu'ils connaissent bien et qu'ils apprécient.

Denise B. : [...] quand tu entends parler des parents : On voudrait que notre enfant soit dans votre classe l'année prochaine!

Denise T. trouve qu'il est aidant d'enseigner aux élèves au début de leur scolarité puisque ensuite elle les connaît et reconnaît tout au long de leur scolarité. Elle trouve qu'elle répond à un besoin important pour les élèves de milieu défavorisé : la stabilité. Elle est une figure stable dans leur école.

Joseph T. a même observé une différence dans sa relation avec les élèves à son arrivée dans son école et après quelques années. Il devenait beaucoup plus facile d'établir une relation après quelques années. La relation était déjà amorcée d'une certaine manière puisque l'élève l'avait déjà croisé dans l'école ou avait déjà entendu parler de lui à travers d'autres élèves. Pour bien se faire connaître, Jasmine A. va

même visiter ses futurs élèves dans leur classe de maternelle. Les élèves arrivent dans sa classe et ils la connaissent déjà. Jasmine A. aime cette relation qu'elle a avec les élèves de l'école. Elle se sent ancrée dans le milieu. Bien souvent, elle connaît les enfants mais aussi leur famille. Pour une école, c'est très riche d'avoir une équipe d'enseignants qui y sont depuis longtemps. Cela lui donne une bonne réputation auprès des familles du quartier. Jasmine A. précise toutefois qu'il n'est pas indispensable de rester longtemps dans une même école pour faire un bon travail. Cela est facilitant, mais pas indispensable, parce qu'il y a tellement d'autres choses importantes dans une tâche d'enseignant.

- Utiliser l'humour et le plaisir

Tous les enseignants que nous avons interviewés ont beaucoup de plaisir à faire ce qu'ils font. Ils s'amuse en travaillant. Souvent ils utilisent l'humour pour désamorcer une situation ou encore pour capter l'attention de élèves. Selon Daniel B., cela augmente la cote de popularité d'un enseignant auprès des élèves d'avoir un bon sens de l'humour.

Denise B. : Ça m'est arrivé une fois de parler avec les enfants. Y'étaient tannants ! Je me suis dit comment je vais y arriver ? (Parle en simili chinois) (rires) Les enfants y'ont arrêté. Qu'est-ce qu'elle fait là elle ? J'ai dit : Qu'est-ce que je viens de vous dire ? (Petite voix) Tu nous as dit de nous taire. Oui vous êtes bons, vous parlez japonais ! (rires) Ils ont fait ce que je voulais. Des fois un peu d'humour, passer par la bande. Au hockey on compte des buts en passant par la bande.

Prendre le temps de rire, ça détend tout le monde et ça facilite les relations plus difficiles. Selon Denise B., avec l'humour on peut aussi faire sentir aux élèves qu'on les aime. Selon M.T., il est important d'être souriant et lorsqu'on se sent dépassé, utiliser l'humour plutôt que la colère, ça aide à garder le sourire. Pour entretenir le plaisir, Joseph T. et Daniel P. soulignaient tous les anniversaires et faisaient des danses dans leur local sur l'heure du midi.

4.3.3 Le rapport au milieu familial

Dans le rapport qu'entretiennent les enseignants d'expérience avec les parents de leurs élèves, plusieurs éléments sont similaires à ce qui caractérise leur relation avec leurs élèves. Les enseignants doivent pouvoir s'adapter et doivent déployer beaucoup d'énergie pour emmener les parents à se mobiliser autour des réalisations scolaires de leurs enfants.

- La relation

Tous les enseignants que nous avons interviewés nous ont dit donner beaucoup d'importance à la relation qu'ils ont avec les parents mais cela est encore plus présent au primaire. Dans la majorité des cas, ils ont toujours eu de très bonnes relations avec les parents de leurs élèves. Pour créer de bons liens, il faut prendre le temps de les connaître sans porter de jugement.

Denise T. : Je ne veux pas juger les parents, car, derrière ça, ils ont des raisons qu'on ne connaît pas ou qu'on ne comprend pas nécessairement.

Il faut être franc et sincère, faire preuve de compassion et toujours avoir une grande ouverture.

Mylène S. : Si tu es un petit peu plus ouvert, ils se permettent plus de téléphoner, ils se permettent plus de parler mais ça prend un peu plus de temps.

Mais ce temps est bien investi car il est très important d'avoir les parents de son côté.

Jasmine A. : Si l'école donne l'image d'un parent pas adéquat, l'enfant va toujours prendre la part du parent. Même s'il est avec toi [...] Quand ça va trop loin là, le petit se retrouve en conflit. Les petits de première et deuxième année, ils t'aiment. Mais son parent ne t'aime pas. Ça ne fonctionne pas. C'est toujours l'école qui va être perdante.

Alors, pour que l'enfant soit disposé à apprendre, il est primordial d'avoir une bonne relation avec le parent. Pour y arriver, il faut doser ses interventions. Savoir mettre en valeur le positif et les réussites de l'élève.

Jasmine A. : Il faut faire attention lorsqu'on écrit de mauvaises notes. Puisqu'on est en train de leur dire qu'ils ne sont pas adéquats comme parents.

Puisque ce sont souvent des parents qui ont vécu énormément d'échecs à l'école, il ne faut pas leur donner l'impression qu'il en est de même pour leur enfant. Sinon, ils montreront un désintérêt complet envers l'école.

Jasmine A.: Quand du côté des parents ça va, les enfants ça va aussi. L'inverse est aussi vrai, si les enfants arrivent à l'école et qu'ils sont contents, eh bien les parents, même s'ils trouvent que c'est fatigant, que je suis fatigante avec les devoirs puis les leçons, la majorité se force un peu. Même les parents qui ont de la difficulté, ils ne veulent pas que leur enfant arrive à l'école et que ça ne se passe pas bien pour lui.

Il faut aussi être capable de les aider s'ils le demandent, sans leur dire que ce qu'ils font ne convient pas. Les enseignants doivent être à l'écoute, prendre le temps de bien expliquer les choses et savoir partir du parent pour tranquillement l'amener vers autre chose.

Denise T. : Il faut aller chercher les parents là où ils sont, les amener, leur montrer comment faire avec les enfants.

Par contre, les enseignants doivent aussi accepter qu'ils ont des façons de faire différentes et que ce n'est pas à eux à s'interposer dans leur vie familiale. Il faut les respecter dans ce qu'ils pensent mais il faut aussi ne pas avoir peur de les ramener à la réalité lorsqu'ils perdent leur sang froid. Il faut être patient, leur faire confiance et ne pas les confronter. Si la relation de confiance est installée, la communication sera beaucoup plus facile. Pour garder une certaine distance dans sa relation avec les

parents, Mylène S. utilise le vouvoiement même s'il lui est déjà arrivé de tutoyer des parents dont elle était très proche.

Mylène S. : Il faut prendre le temps de leur parler et puis, des fois, il faut leur parler sur le même ton qu'ils nous parlent.

Pour communiquer avec les parents, les enseignants du primaire utilisent l'agenda de façon quotidienne. Les parents doivent signer pour montrer qu'ils y ont jeté un œil et pour que cela se fasse, les enseignants font beaucoup de renforcement positif auprès de leurs élèves. Il y a aussi le téléphone, que Mylène S. utilise beaucoup, surtout lorsqu'elle a de bonnes nouvelles. Il y a les rencontres à l'école et les rencontres dans le quartier pour les enseignants qui habitent dans le quartier de leur école. Selon Mylène S., il est indispensable d'avoir du positif à dire sur un élève lorsque l'on convoque les parents à l'école.

Denise B. est toujours très calme, attentive et disponible lorsqu'elle rencontre un parent. Elle fait aussi preuve d'une grande discrétion. Elle n'hésite pas à expliquer aux parents quel est leur rôle auprès de leur enfant mais pour y arriver, elle utilise l'humour et les métaphores pour que les parents n'aient pas l'impression qu'elle leur dicte leur conduite.

Denise B. : Je n'attendrai pas que mon verre soit plein pour intervenir auprès des enfants. J'interviens au fur et à mesure pour régler les problèmes. Et vous, faites de même ! Et là ils partent à rire.

Pour rencontrer les parents, ce sont eux qui doivent venir à l'école car il est extrêmement rare qu'un enseignant se rende chez les familles. Il est arrivé à Mylène S. d'y aller dans le cadre d'un projet et aussi à Denise T. quelques fois ; cette pratique demeure néanmoins exceptionnelle. Selon Denise T., les parents ne sont pas très à l'aise de recevoir les enseignants, car ils ont peur de se sentir jugés. Denise T. a observé que les parents des élèves de milieu défavorisé sont des gens très généreux mais aussi très fiers. Il est donc important de les valoriser dans leur rôle de parent.

Au secondaire, la communication avec les parents est moins régulière. Daniel B. considère que les parents lui font confiance car il n'a pas de plaintes de leur part même s'il fait parfois des erreurs. Lorsqu'il rencontre un parent, ce dernier a toujours de bons commentaires à lui faire. Daniel P. a aussi une très bonne relation avec les parents. Pour y arriver, il est toujours diplomate et, à l'occasion, rusé. Il utilise souvent sa propre expérience de père de famille pour démontrer qu'il comprend ce que vivent les parents auxquels il s'adresse. Aux rencontres de bulletins, M.T. aime bien présenter les réalisations de ses élèves aux parents qui sont souvent agréablement surpris car leurs enfants leur parlent très peu de ce qu'ils font à l'école.

- L'adaptation

Pour avoir les parents de leur côté, certains enseignants sont prêts à s'adapter. Cela fait partie de leur rôle d'enseignant car l'élève est beaucoup plus disposé à apprendre lorsque le parent a confiance en l'enseignant et collabore avec ce dernier. Par exemple, Mylène S. avait un élève qui avait toujours été très récalcitrant et agressif dans son parcours scolaire mais qui est devenu beaucoup plus ouvert et prêt à apprendre à partir du moment où son enseignante a pris le temps d'appeler sa mère, qui est analphabète, à chaque communication écrite qu'envoie l'école. La mère a développé un grand lien de confiance avec l'enseignante qui prenait le temps de l'appeler et son fils aussi. Mylène S. a aussi adapté sa façon de faire les devoirs car les élèves étaient souvent peu encadrés à la maison et remettaient souvent des devoirs non-faits ou mal faits. Maintenant, elle laisse toujours du temps en classe pour faire les devoirs. De cette façon, elle est présente pour les soutenir et les aider. Jasmine A. comprend que, n'étant pas très présents à l'école, les parents ne comprennent pas toujours la pertinence de faire des travaux scolaires à la maison. Elle essaie alors de moins leur en demander et investit davantage de temps avec les élèves. Elle n'insiste pas car elle veut garder les parents avec elle ; autrement, c'est l'élève aussi qu'elle risquerait de perdre.

- La mobilisation

Selon certains enseignants, il est important que les parents se sentent concernés par la réussite de leur enfant car ils peuvent y jouer un rôle important. Malheureusement, il n'est pas toujours facile de les rejoindre. Dans l'école, une très petite minorité de parents s'implique et, à la maison, plusieurs parents croient qu'ils n'ont pas les habiletés nécessaires pour soutenir leur enfant dans ses travaux scolaires. Pour y arriver, Denise T. tente de mettre en valeur les parents et de leur montrer que de simples choses, comme raconter une histoire à son enfant et s'intéresser à ce qu'il fait, peuvent être très aidant pour ce dernier.

«Denise T. : C'est de leur répéter l'importance qu'ils ont dans la réussite de leur enfant. [...] Il faut y aller un à la fois, il faut leur faire voir leur rôle, c'est aidant pour l'enfant et pour l'enseignant si tu as plus de support de la maison parce que, finalement, ce qui compte c'est l'enfant.

Pour amener le réseau familial à se mobiliser derrière l'élève, Daniel B. veut proposer un système d'émulation où chacun achète une action pour encourager l'élève à atteindre ses objectifs. L'enseignant communiquerait avec les investisseurs pour les informer de la progression de l'élève et les investisseurs pourraient encourager et soutenir ce dernier. Pour Daniel B., la présence des proches auprès de l'élève est importante pour la réussite de ce dernier.

4.3.4 Le rapport au milieu personnel

Nous n'avons pas vraiment questionné les enseignants sur le rapport qu'ils entretiennent entre leur milieu personnel et leur milieu professionnel, mais certains enseignants nous en ont glissé un mot. Pour Mylène S., il est important que son conjoint connaisse son milieu de travail puisqu'elle se confie beaucoup à lui à ce sujet. Il a même déjà été accompagnateur dans un camp avec les élèves et Mylène S. a beaucoup apprécié cette expérience. Pour Denise B., la présence de son conjoint a

été particulièrement aidante dans les moments difficiles. Il était là pour l'écouter et la soutenir. Cela l'aidait à passer au travers les épreuves qu'elle rencontrait au travail.

4.4 Les qualités personnelles et les valeurs

Voici maintenant les qualités personnelles et les valeurs qui définissent les enseignants d'expérience que nous avons interviewés.

4.4.1 Qualités personnelles

Lors de nos entretiens plusieurs qualités communes sont ressorties chez les enseignants d'expérience : la flexibilité, l'écoute, la passion, la vocation, l'authenticité, l'accessibilité, être énergique, être réaliste, la générosité, l'amour, la confiance, le courage, avoir un sens de l'initiative et un sens critique, être sensible et être capable d'introspection.

- Faire preuve de flexibilité et d'écoute

Selon Mylène S. et Daniel P., pour bien réussir leur tâche il est important qu'ils aient une grande capacité d'adaptation. Pour ce faire, ils doivent être à l'écoute de ce qui les entoure pour pouvoir s'y adapter vite et bien.

Mylène S. : Une grande capacité d'adaptation. Être capable de prendre le pouls du groupe. Si ça ne va pas aujourd'hui, tu en as quelques uns qui n'ont pas dormi, eh bien, tu es aussi bien de te virer de bord puis de faire quelque chose de plus simple pour l'avant-midi.

Pour Mylène S. il est important de partir de ce qui arrive au quotidien, de s'adapter à chaque situation et de développer autour de ça. Pour Daniel P. l'écoute et la flexibilité sont des qualités importantes dans son enseignement mais aussi dans son travail d'équipe avec les autres enseignants. Autrement, le travail d'équipe devient quasi impossible.

- Avoir une âme de sauveur passionné

Selon Mylène S., les enseignants qui font leur carrière en milieu défavorisé ont tous une petite âme de sauveur. Pour Mylène S., cette impression qu'elle peut faire la différence est très forte. Tout en étant consciente qu'elle ne peut pas tous les sauver, elle a parfois de la difficulté à garder ses distances face à un problème vécu par un de ses élèves. Plus particulièrement lorsque les ressources qui pourraient lui venir en aide ne sont pas disponibles. C'est alors qu'elle dépasse son simple rôle d'enseignante pour tenter de faire quelque chose pour lui. Par exemple, elle a déjà accompagné un élève à l'Hôpital Sainte-Justine pour qu'il puisse être vu par un professionnel.

Denise T. aussi se sent très préoccupée par les énormes besoins de ses élèves. Des besoins qui dépassent largement le cadre académique et qui l'interpellent beaucoup. Malheureusement ces besoins sont trop nombreux et il est impossible de tous y répondre. Malgré tout, elle s'y dévoue et, selon elle, c'est une des principales raisons qui la garde en milieu défavorisé. Elle s'y sent utile. C'est un milieu qu'elle trouve plus humain, qui lui ressemble. Denise B. voit tout cela comme un énorme défi à relever et ce sont toutes ses petites victoires qui la gardent en milieu défavorisé. Elle se sent fière et enrichie par cette aide qu'elle peut apporter. Selon elle, nous n'allons pas dans l'enseignement que pour avoir un salaire mais bien pour transmettre quelque chose.

Joseph T. se sent plus fort lorsqu'il enseigne en milieu défavorisé parce qu'il peut aller plus loin que le simple enseignement académique. Il aime le contact avec les gens de ce milieu. Cela lui correspond et il adore partager plus que de simples valeurs intellectuelles avec ses élèves. Jasmine A. est heureuse dans son travail. Elle a un sentiment de réussite lorsqu'elle constate tout le chemin parcouru par ses élèves dans une année. Jasmine A. s'investit pleinement dans son travail.

Jasmine A. : [...] c'est sûr que c'est toute ma vie quand je suis à l'école puis même la fin de semaine quand je ne suis pas à l'école.

- Être toujours authentique et accessible

Pour Mylène S. il est important de faire preuve de transparence avec les élèves car même si on ne veut pas dire que l'on se sent moins bien, ils le sentent et cela les affecte. Il faut aussi être capable de reconnaître nos erreurs car nous sommes humains et nous sommes un modèle pour eux. Il faut donc savoir s'ouvrir aux élèves mais en se gardant une part de vie privée. Daniel B. est, lui aussi, très conscient du rôle de modèle qu'il joue auprès de ses élèves. Il aime bien aussi prendre en exemple ses propres erreurs pour enseigner aux élèves à ne pas les faire. Pour lui, il est primordial d'être avant tout lui-même lorsqu'il enseigne, que ce soit dans son langage ou dans ses pensées.

Daniel B. : Je pense que je suis toujours entier. Je joue avec ce que je suis donc il n'y en a pas de problème. Je joue gros mais je suis content, c'est mes valeurs. J'enseigne avec mes valeurs.

Daniel B. : Souvent, enseigner c'est être ce que tu es. Les bons enseignants qui nous ont marqué, ils étaient honnêtes, authentiques, ils possédaient tellement bien leur matière que c'est ça qui nous la faisait aimer.

Selon Denise B., pour réussir en enseignement on ne peut pas simplement appliquer ce qu'on nous a appris. Il faut se les approprier et développer des façons de faire qui nous ressemblent. Il faut être authentique pour être crédible. Il faut se permettre d'être soi-même et laisser parler son intuition.

Denise B. : On va prendre les trucs pour soi. Et non les trucs pour des trucs.

Denise T. : Moi ça fait tellement longtemps que je suis là que c'est devenu une seconde nature.

Il faut aussi, selon Daniel P., savoir se mettre à leur niveau pour ne pas avoir l'air inaccessible. Dans le langage, dans le regard ou dans les façons de faire, il faut s'adapter à eux tout en restant soi-même. Il faut aussi être très présent. Se promener dans les corridors, aller les voir dans d'autres cours et bien sûr, toujours garder sa porte grande ouverte

Joseph T. : Ils ne voulaient pas s'en aller chez eux. Ça, on le sentait. Ils venaient les journées pédagogiques. On les invitait. Ils rentraient dans l'école.

- Avoir beaucoup d'énergie mais aussi des limites

La majorité des enseignants nous ont mentionné que leur travail leur demande énormément d'énergie mais leur redonne énormément aussi. Il faut d'ailleurs prendre garde de ne pas se brûler car la tâche est lourde. Une belle année se termine souvent dans l'épuisement et quelques semaines de récupération sont nécessaires avant de pouvoir se sentir reposé et en vacances. Daniel B. se questionne à savoir s'il aura toujours l'énergie nécessaire pour faire son travail comme il le désire, même en vieillissant.

Jasmine A. : Il faut que tu aies de l'énergie et il faut que tu sois vendue à la vraie réalité de la vie.

Plusieurs enseignants nous ont d'ailleurs parlé de différents trucs qu'ils avaient pour économiser leur énergie et faire le plein. Jasmine A. prends des années en traitement différé et a d'autres passions à l'extérieur de l'école.

Jasmine A. : On ne peut pas juste faire ça. Il faut se sortir les enfants de la tête, il faut faire autre chose.

Mylène S. a arrêté de vouloir sauver tout le monde et impose ses limites. Denise B. dit qu'il faut savoir dire non et qu'il faut prendre soin de soi comme, par exemple, aller prendre une marche.

Denise B. : Une fois j'ai entendu une phrase : On vit comme si tout était urgent. Mais est-ce que tout est urgent ? Tout n'est pas également important? C'est là qu'on se brûle. Non, tout n'est pas urgent. Il faut savoir remettre à plus tard...

- Vouloir transmettre et être généreux

Les enseignants que nous avons interviewés ont un grand désir de donner à leurs élèves ce dont ils ont besoin pour pouvoir évoluer. Plusieurs ont aussi le désir de transmettre aux nouveaux enseignants ce qu'ils ont acquis pendant leurs nombreuses années d'expérience.

Denise T. : On dirait que d'enseigner à des enfants qui ont de plus grands besoins, ça nous permet d'en donner plus. Ça nous nourrit nous aussi. Il ne faut pas croire qu'au grand altruisme. (rires) Dans la vie, on ne fait jamais rien pour rien. Quand on fait quelque chose, c'est parce que ce geste là nous rapporte aussi.

Daniel B. : J'aimerais ne pas vieillir dans l'enseignement. Aider des plus jeunes transmettre ce que je sais mais encore plus, réfléchir avec eux.

Daniel P. a même déjà été engagé par sa direction d'école pour aider de nouveaux enseignants et Denise B. aime recevoir des stagiaires dans sa classe pour partager ses connaissances et faire profiter de son expérience.

- Être une personne aimante, confiante et courageuse

Les enseignants que nous avons interviewés aiment ce qu'ils font, aiment le milieu dans lequel ils travaillent et sont fiers de ce qu'ils accomplissent.

Daniel B.: Je suis content d'enseigner, j'aime enseigner. C'est un privilège d'être en contact avec des jeunes.

Denise B. : J'aime ça et je suis fière de ce que j'accomplis !

Selon Daniel B., il faut aimer la pédagogie. Il faut aimer enseigner et transmettre. Il faut aimer expliquer. Comme le précisent plusieurs enseignants, lorsque l'on aime son travail, cela devient un plaisir. Denise B. ajoute qu'il faut pour avoir du plaisir, se libérer des obligations indues et plutôt que de faire les choses parce qu'on le doit, les faire parce qu'on le veut. Dans le quotidien de Jasmine A., les gestes d'affections sont fréquents. Elle aime ses élèves et ils l'aiment en retour. Les enfants la touchent et les beaux souvenirs sont nombreux. Selon Joseph T., il est important de se sentir à l'aise, autrement cela ne passera pas inaperçu et c'est l'enseignant qui devra mettre les bouchées doubles pour venir à bout de sa tâche. Tout cet amour et cette fichté amènent de la confiance chez les enseignants. Comme le mentionne Joseph T., il est très rare que ce qu'il fait ne fonctionne pas. Les enseignants font preuve de confiance mais aussi de courage, car il est rare qu'ils se laissent arrêter par les difficultés à surmonter.

Daniel B. : Ça fait partie d'une sécurité personnelle qu'on a, une grande confiance en soi, une grande vision de ce que tu es.

Pour Daniel B., un enseignant confiant a le mérite d'être très clair pour ses élèves. Il peut être l'individu qui peut les amener plus loin grâce aux compétences qu'il a développées. Il faut être confiant pour amener les élèves à, eux aussi, développer leur confiance. Selon M.T., cette confiance se dégage aussi à travers l'apparence.

M.T. : Si tu as l'air bien dans ta peau et que tu as une belle allure... Je trouve que ça joue. Les élèves me l'ont souvent dit. Tu sais où tu t'en vas.

- Avoir un sens de l'initiative

Daniel P. et Denise B. ont insisté sur le fait qu'il ne faut pas attendre que les choses se produisent comme on le désire, mais qu'il faut plutôt prendre les devants. Il ne faut pas avoir peur de risquer de se lancer dans le vide. C'est à nous d'initier le mouvement, autrement l'inertie aura vite fait de nous rattraper. Il faut créer des liens,

aller demander, faire des recherches et même si cela ne fonctionne pas, la déception ne sera jamais aussi grande que si nous avions attendu à rien faire, à attendre que cela arrive. De cette façon on devient aussi beaucoup plus efficace.

Daniel P. : Tu crées ta propre chance. En allant chercher ton matériel, en créant des liens avec ceux qui peuvent t'aider...

- Avoir un sens critique

Tous les enseignants que nous avons interviewés se questionnent. Ont-ils posé le bon geste ? Est-ce que cette façon de faire leur correspond ? Est-ce sensé d'évaluer un jugement moral ? Est-ce la meilleure chose à faire même si l'on est conscient que cela déresponsabilise les parents ? Pourrais-je enseigner en étant davantage à l'écoute de mes besoins ? Tous prennent le temps de s'arrêter et de se questionner. Parfois, cela confirme qu'ils sont sur la bonne voie d'autres fois, cela les amène à effectuer des changements. Daniel P. est très conscient qu'il ne possède pas tout et c'est à ce titre qu'il se questionne pour pouvoir s'améliorer et pour s'assurer qu'il ne fait pas fausse route. Denise B. ne se laissera pas affectée par un jugement extérieur, elle préférera se remettre en question personnellement et évaluer elle-même la situation. Le questionnement peut aussi être un moment clé pour tout recommencer à neuf. Denise T. reste consciente du danger de certains gestes posés par l'école et garde les yeux ouverts toujours à l'affût d'autres façons de faire. M. T. réalise qu'il n'est pas réaliste de vouloir évaluer un cheminement moral alors elle s'en tient le plus possible aux choses objectives. Joseph A. trouve important de rester conscient, conscient des problèmes du milieu, par exemple.

Denise B. : J pense qu'il faut aussi se respecter, être bon avec soi, arrêter de se critiquer. On peut se questionner pour se réajuster mais pas pour se démolir.

- Faire preuve d'introspection et de sensibilité

Selon Denise B., les difficultés que l'on rencontre doivent nous permettre de faire une introspection.

Denise B. : Mais l'important c'est de faire une introspection sur soi. Il faut bien travailler la personne que l'on est.

Toujours selon Denise B., son travail d'enseignante en milieu difficile l'a beaucoup amenée à travailler sur elle-même, à cheminer et à s'améliorer. Elle a arrêté de vouloir plaire à tout le monde et elle a appris à mieux gérer ses émotions et à aimer différemment. Toutefois il lui arrive encore aujourd'hui d'être touchée par certaines situations difficiles vécues par les enfants et de rentrer chez elle en pleurant. Cependant, aucune difficulté ne doit nous arrêter car derrière celle-ci peut se cacher le bonheur.

4.4.2 Valeurs

Lors de nos entretiens plusieurs valeurs communes sont ressorties chez les enseignants d'expérience : le respect des priorités, l'absence de préjugés, l'investissement personnel et l'implication, le professionnalisme, l'idéalisme, le réalisme et l'importance d'avoir une vision.

- Se respecter et connaître ses priorités

Pour Denise B., il est important d'être capable de se fixer un objectif personnel et de le respecter. Si l'on fait des erreurs, il faut aussi pouvoir se les pardonner. Le pardon, le respect de soi et se fixer ses propres objectifs sont, selon elle, des incontournables pour avoir une pratique enseignante qui nous ressemble. Mylène S., qui met actuellement beaucoup d'énergie dans son enseignement, se demande si cela sera conciliable avec une vie de famille. Si ce n'est pas le cas, elle devra modifier ses façons de faire ou bien changer de milieu pour que cela corresponde à ses nouvelles priorités.

- Ne pas juger

Pour plusieurs enseignants, il est primordial d'avoir une grande ouverture d'esprit pour travailler en milieu défavorisé sans juger les gens parce qu'ils ne vivent pas de la même façon que nous. Selon Jasmine A., il ne faut pas essayer de les comprendre mais plutôt cheminer avec eux en partant d'où ils se situent. Selon M. T., c'est cette ouverture aux autres qui l'a amené en milieu défavorisé. Sa capacité de voir que les gens peuvent être heureux même s'ils ne font pas les mêmes choix que nous. Mylène S. est capable d'accepter qu'un enfant n'a pas tout le nécessaire mais que ses besoins de base sont comblés.

Mylène S. : En milieu défavorisé il faut avoir une grande ouverture d'esprit parce qu'on en voit des vertes et des pas mûres. Il faut être prêt à accepter le fait que moi je viens d'un milieu favorisé et que la vie n'est pas pareille pour tout le monde.

- Investissement et implication

Les enseignants que nous avons interviewés croient en ce qu'ils font et c'est pour cette raison qu'ils s'y investissent pleinement.

Daniel P. : Il n'y a pas de secret. Pourquoi certains vont réussir ? Parce qu'ils y ont mis du travail. Ça ne se fait pas du jour au lendemain. [...] On a eu du plaisir mais y a pas de recette. Tu t'investis et tu patines. Du temps, de l'énergie. Tu mets ton cœur.

Ils ne s'en tiennent pas uniquement à leur tâche et y investissent beaucoup de temps.

Joseph T. : Il ne faut pas travailler que pour la paye, il faut être prêt à élargir notre tâche.

Mylène S. : Il ne faut pas avoir peur de donner son temps là. Je ne dirais pas que c'est nécessairement une particularité au milieu défavorisé, je pense qu'en enseignement en général il faut que tu sois prête à donner de ton temps.

Mylène S. avoue finir une belle année fatiguée mais heureuse. Denise T. reconnaît que son temps quelle prend pour les élèves à l'extérieur des heures de travail lui demande beaucoup d'énergie mais elle ne voudrait pas faire autrement. Daniel B. ne peut que travailler autrement qu'en s'investissant pleinement dans ce qu'il fait. Il reconnaît même qu'il s'en demande parfois trop, mais qu'il n'est pas capable de faire autrement. Cet enthousiasme l'amène à multiplier les tâches et les engagements. Comme nous l'avons mentionné précédemment, tous les enseignants que nous avons interviewés font des projets avec leurs élèves. Sans investissement de la part des enseignants, la majorité des projets qu'ils réalisent ne pourraient pas avoir lieu.

La raison principale de ce don de soi semble le désir de faire quelque chose pour leurs élèves, de leur apporter quelque chose, de leur faire découvrir des choses et de les amener plus loin.

Daniel B. : Moi, peu importe ce que vous allez me donner, je vais m'investir, je vais m'intégrer, je vais m'informer et je vais faire quelque chose pour eux.

Daniel P. : Il faut se déplacer, il faut vouloir, il faut aimer les jeunes, il faut croire en ce qu'on fait.

Bien sûr, ces efforts ne sont pas toujours couronnés de succès. Personne n'est à l'abri des échecs mais Daniel P. ne se donne pas le droit de s'y arrêter car il y a toujours d'autres élèves qui ont besoin de lui. Joseph T. précise qu'il faut s'impliquer auprès des élèves mais aussi à l'intérieur de son milieu de travail, sans oublier le quartier et les familles comme le précise Jasmine A.

Joseph T. : Mais il faut toujours être présent et s'impliquer dans différents comités.

Jasmine A. : Je connais les familles puis tout dans le quartier.

- *Professionalisme*

Bien connaître sa clientèle, bien maîtriser son contenu, respecter ses engagements sont tous des incontournables pour exercer son travail de façon professionnelle. Selon Daniel B., il n'y a pas d'autres façons de bien exercer son métier.

Daniel B. : C'est donc aidant de bien connaître le milieu mais aussi sa matière. Ça, ce n'est pas pour eux, c'est pour toi. Parce que comme ça, tu n'hésiteras pas sur rien et ça, c'est ton fond de commerce.

Daniel B. mentionne aussi que les élèves apprécient la compétence et la rigueur chez leur enseignant. Ils comparent les enseignants entre eux et savent reconnaître la compétence.

Daniel B. : C'est pour ça que si tu es très compétent dans ta matière tu vas passer au travers. Ça se sent. Tu es capable de passer par des chemins différents.

Une attitude professionnelle, c'est aussi, selon Daniel P., quelqu'un qui arrive en classe plus tôt pour s'assurer que tout est prêt quand les élèves arrivent. De cette façon, on est toujours calme, jamais pris au dépourvu et donc jamais déstabilisé. Ainsi, l'enseignant ne perd pas le contrôle de son groupe puisqu'il contrôle bien son cours. Une attitude professionnelle implique aussi le désir de vouloir se perfectionner.

Daniel P. : On a aussi été dans des perfectionnements pour parfaire des connaissances qu'on n'avait pas. Tu reviens avec d'autres cordes à ton arc.

Denise B. se sent éducatrice en tout temps même si elle n'est pas au travail. Denise T. s'implique dans des groupes de réflexion sur l'éducation. Toutes ces actions démontrent un grand professionnalisme chez les enseignants que nous avons interviewés.

- Idéalisme et réalisme

En terminant ses études, Daniel B. se trouvait très idéaliste et c'est un peu pour ça qu'il a préféré travailler dans la communauté avant de travailler dans les écoles. Aujourd'hui, il croit qu'il ne faut pas être trop idéaliste pour être enseignant. Selon lui, il faut d'abord faire ce métier là pour soi. Il faut être capable de reconnaître que l'on peut ajouter une brique à l'édifice mais qu'on ne peut pas le changer. C'est l'élève qui est en premier lieu le maître de sa destinée et aucun enseignant ne pourra le changer si lui-même n'en prend pas la décision. Pour Denise B., il faut être capable de reconnaître que tout ne va pas toujours bien et que c'est parfois difficile mais il faut aussi être capable de voir les choses comme elles sont et ne pas laisser un mauvais moment dans une journée anéantir tous le reste de la journée, qui s'est bien déroulé. Il faut aussi être capable de faire la discipline sans culpabiliser et voir que les élèves aussi ont leur part de responsabilité lorsque quelque chose va moins bien.

Denise B. : Elle dit quand le chef d'orchestre ne va pas bien, tout l'orchestre va mal. On a une grande part mais, attend une minute, t'aurais beau t'appeler Charles Dutois, si le piano est désaccordé, si le violon n'a pas de cordes, si le trombone n'a pas été nettoyé ...Qu'est-ce qu'il peut faire, Charles Dutois ? Non, on n'est pas tout seul à porter ça. Y a la part des enfants aussi. Ici dans le milieu, est-ce qu'on en a des pianos désaccordés, des violons pas de cordes et des trombones pas nettoyés ? Ça fait partie de notre réalité. Il faut regarder la réalité.

Denise T. est, elle aussi, consciente qu'il y a énormément de facteurs qui interagissent dans la vie d'un enfant et que l'école n'en est qu'un parmi tant d'autres. Selon elle, le mandat de l'école est de donner son maximum en ne nivelant jamais pas le bas pour que par la suite l'élève ait la possibilité de choisir et de se prendre en main.

- Avoir une vision

Chaque enseignant semble avoir une vision bien précise de ce qu'il désire réaliser avec les élèves et c'est cette vision qui guidera son enseignement: Toutes ses

actions seront orientées vers cet objectif personnel qu'il s'est fixé. Par exemple, Daniel P. croit que son rôle est de créer de l'intérêt et de donner des outils aux élèves.

Daniel P. : Je pense qu'enseigner, c'est l'art d'apprendre. Ce n'est pas une matière en soi. Donne-lui le goût d'aller chercher. D'aller s'informer et là je pense que tu viens de réussir.

Denise B. se considère le maillon d'une chaîne.

Denise B. : Ce dont je suis fière à la fin de l'année, c'est d'avoir accepté d'être un maillon d'une chaîne. Je ne suis pas toute la chaîne, je ne suis qu'un maillon et ce maillon là, je l'ai tenu solide. À la fin de l'année je laisse aller mes élèves à un autre maillon de la chaîne pour les amener vers plus d'autonomie.

Et pour Joseph T. l'école n'est qu'une partie dans la vie d'un élève.

Joseph T. : L'école ce n'est pas tout. Il y a toujours un vécu parallèle très important. Les jeunes apprennent autant dans la rue, souvent plus.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Dans ce dernier chapitre nous effectuerons un résumé des données recueillies pour ensuite être à même de confronter les résultats de notre recherche à ce que dit la théorie. Cette comparaison se fera en respectant les mêmes catégories que l'on retrouve dans notre analyse de données : tout d'abord, le contexte relatif au milieu défavorisé sous les angles scolaire et social (les parents et l'élève); ensuite, les facteurs liés à la tâche présentés selon trois composantes : le cadre de référence et l'organisation, la didactique et la pédagogie ainsi que, le contenu notionnel et les programmes; puis, les facteurs socio-affectifs : les relations interpersonnelles, seront présentées selon le rapport qu'ont les enseignants que nous avons interviewés avec leur milieu de travail, avec leurs élèves, avec le milieu familial de leurs élèves et avec leur milieu personnel. Finalement, les qualités personnelles et les valeurs des enseignants d'expérience en milieu défavorisé qui définissent les enseignants d'expérience que nous avons interviewés seront présentées.

5.1 Le contexte relatif au milieu défavorisé

Le milieu défavorisé est résumé ici sous les angles scolaire et social.

5.1.1 Scolaire

Les enseignants que nous avons interviewés constatent que le contexte administratif de la gestion des postes en enseignement à la CSDM affecte le contexte scolaire et plus particulièrement le milieu défavorisé. Conséquemment, celui-ci fait l'expérience d'une plus grande instabilité que les autres milieux puisque ces tâches sont moins recherchées de par leur nature plus exigeante, comme le soulignaient les enseignants interviewés ainsi que McDermott et al. (1998). Ces observations

s'accordent avec l'étude de Groulx (2001) qui souligne que seulement 27% des futurs enseignants démontraient un intérêt à enseigner dans les écoles de milieux urbains car ils ne croyaient pas en avoir les capacités. En milieu défavorisé, les enseignants sont moins expérimentés et restent trop peu longtemps pour apporter de la stabilité dans le milieu. La majorité des enseignants interviewés nous ayant souligné ce phénomène, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'une problématique qui les préoccupe. Cette problématique est aussi amenée par Groulx (2001) qui précise que le problème d'attrition des jeunes enseignants est d'autant plus préoccupant en milieu défavorisé : ces derniers abandonnent deux fois plus que dans les autres milieux. Comme le soulignait la moitié des enseignants d'expériences interviewés ainsi que Théoret et coll. (2003), l'ajout de ressources et de support auprès de ces enseignants pourrait être une piste de solution.

Plusieurs enseignants ont précisé que la tâche est souvent plus lourde en milieu défavorisé, entre autres d'un point de vue administratif (par exemple, dans la gestion des dossiers des élèves en difficultés). Cela concorde avec Mc Dermott et Rothenberg (2000) qui précisent que, chez un enseignant travaillant en milieu défavorisé, une des qualités personnelles qui favorise la réussite de ses élèves est qu'il ne se laisse pas intimider par la bureaucratie scolaire. Une autre cause de la lourdeur de la tâche enseignante en milieu défavorisé, qui a été soulignée par les enseignants interviewés, c'est le grand nombre d'élèves en difficulté et de décrocheurs potentiels dans les classes. Bissonnette, Richard et Gauthier (2005) font la même observation en précisant que les élèves de milieux socio-économiquement faibles obtiennent des résultats scolaires inférieurs et accumulent plus de retards à l'école dès le primaire. De plus, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2001), le taux de décrochage est presque deux fois plus élevé en milieu socio-économiquement faible.

Certains enseignants interviewés précisaient que l'école prenait trop de problèmes en charge, ce qui contribuait à déresponsabiliser davantage les parents

alors que le grand défi de l'école en milieu défavorisé est plutôt d'essayer de rejoindre davantage les parents. Love (2003) parle d'un engagement professionnel du bon enseignant en milieu urbain. Cet engagement se situe à trois niveaux selon Cummins (1986): l'enseignant avec ses élèves, l'école avec la communauté et tous ces groupes en relation dans un tout qu'est la société. La plus grande partie de l'implication de l'enseignant dans la communauté se situe au plan de l'implication parentale. Bouveau et Rochex (1997) présentent quatre objectifs à atteindre avec les parents : familiarisation mutuelle, information et formation des parents, services d'aide, activités pédagogiques. Suite à notre collecte de données, nous pouvons affirmer que le premier objectif est touché par les enseignants que nous avons interviewés. Pour ce qui est de l'engagement des enseignants dans la communauté et auprès des parents, cela varie d'un enseignant à l'autre. Par contre, tous reconnaissent, tout comme Bouveau et Rochex (1997), que les parents ont un rôle important dans l'éducation de leur enfant. Contrairement au propos de McDermott et Rothenberg (2000), les enseignants que nous avons interviewés ont une réelle considération pour une éventuelle collaboration avec les parents mais ils n'y déploient pas tous la même énergie.

5.1.2 Social

Nous résumons ici le contexte social dans lequel évoluent les enseignants d'expérience en milieu défavorisé selon ces deux principaux aspects : les parents et les élèves.

-Les parents

En ce qui concerne le contexte social, la pauvreté est à l'origine de plusieurs problèmes tel que décrits par les enseignants interviewés et par la littérature. Les parents des élèves de milieu défavorisé ont souvent des problèmes de précarité d'emploi ; les logements sont exigus ; il n'y a pas assez d'argent pour se nourrir convenablement, même si cela tend à changer, selon Jasmine A. ; il y a plus de

violence ; il y a davantage de familles monoparentales (de plus en plus de pères monoparentaux); certaines rues ne sont pas sécuritaires ; il y a aussi des problèmes de drogue, d'alcool et de criminalité (Boudon, 2001). Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (dans Malenfant, Lévesque, Jetté et White, 2004) précisait que la pauvreté, c'est aussi la privation de possibilités de choix. Cependant, Malenfant et coll. (2004) précisent que la pauvreté, c'est aussi l'absence de réseaux sociaux alors que les enseignants que nous avons interviewés ne semblaient pas aller dans ce sens. Au contraire, selon eux, la famille et les amis sont très importants et ont une grande influence sur l'élève. Joseph T. précisait même que, selon lui, les jeunes en apprennent plus dans la rue qu'à l'école. Richard et Gauthier (2005) allaient dans le même sens en précisant que les amis exercent une pression, souvent importante, sur les buts et valeurs de l'élève.

Pour ces parents qui ne possèdent rien, leurs enfants sont toute leur richesse, ce qui les amène parfois à faire des excès pour leur faire plaisir. Tel qu'observé par les enseignants, leurs choix parentaux s'éloignent bien souvent de la norme. Par exemple : au plan des choix vestimentaires, de l'heure du coucher ou encore des jeux vidéos. Bouveau et Rochex (1997) vont dans le même sens en mentionnant que, bien souvent, ce sont des familles qui s'éloignent de la norme en développant des façons de faire et de vivre différentes. Par contre, contrairement à ce qui est mentionné dans leurs écrits (Bouveau et Rochex, 1997), les enseignants que nous avons interviewés ne perçoivent pas négativement cette différence. Ils l'acceptent sans porter de jugement car ils connaissent bien le milieu et savent que leur réalité ne correspond pas à la norme. Cette grande ouverture à la différence de la part des enseignants que nous avons interviewés évite les tensions et contradictions qu'il pourrait y avoir entre le milieu et l'école, tel que mentionné par Bouveau et Rochex, 1997. Au contraire, les enseignants que nous avons interviewés portent une attention particulière à leur relation avec les parents car ils savent que, pour que les élèves apprennent, tous doivent aller dans la même direction.

La sous-scolarité est aussi une réalité très présente dans le milieu, tel que mentionné dans la littérature et par les enseignants que nous avons interviewés. Selon certains enseignants, cela influence les préjugés des parents et affecte leur jugement critique. De plus, ce sont des parents qui ont souvent eu une expérience négative de l'école, ce qui peut expliquer leur désir de rester distant (Delarue, 1991). Les enseignants ont beaucoup de difficultés à amener les parents à s'impliquer, ce qui est dommage car, comme le démontrent Battistich et coll. (1995), ce sont les élèves de milieu défavorisé qui ont le plus besoin du soutien de leurs parents aux activités scolaires pour améliorer leur rendement scolaire. Par contre, les enseignants ne considèrent pas les parents comme des alliés incertains, tel que mentionné par Cochran-Smith (1995). Au contraire, ils s'adaptent à leur réalité sans porter de jugement et s'assurent de toujours garder une bonne communication. De plus, ils sont toujours ouverts à collaborer avec eux, contrairement à ce que mentionnaient McDermott et Rothenberg (2000).

- L'élève

En milieu défavorisé, le retard académique et les difficultés d'apprentissage font partie intégrante de la réalité des élèves. Selon Daniel P., cela peut être dû au fait qu'ils viennent d'un milieu qui les a souvent moins stimulés mais cela ne veut pas dire, selon les enseignants que nous avons interviewés, qu'ils ont moins de capacités. Bisailon (1992) va dans le même sens en écrivant que le milieu défavorisé est un milieu où l'on peut observer une accumulation de carences chez l'enfant, ce qui rend ce dernier plus vulnérable lors de sa première difficulté à l'école. Ils sont donc plus vulnérables mais pas incapables. Et les enseignants que nous avons interviewés en sont bien conscients car ils n'hésitent pas à être exigeants avec leurs élèves.

Comme le mentionnent les enseignants interviewés et Fortin et coll. (2004), il y a aussi les problèmes de comportement qui sont très présents en milieu défavorisé. Par exemple, il y a des élèves qui ont des troubles de l'attention ou d'autres, des troubles psychologiques. Selon les enseignants que nous avons interviewés, les

enfants sont le reflet de leur milieu, ce qui les amène à être plus violents si la violence est très présente autour d'eux. Fortin et coll. (2004) vont dans le même sens en précisant que les élèves de milieux défavorisés initient davantage de bagarres. Ils ajoutent aussi que ces élèves s'opposent davantage à l'autorité de l'adulte et manifestent des conduites antisociales. Ces deux derniers éléments n'ont pas été mentionnés par les enseignants. Ces derniers semblaient plutôt dire que c'est l'imposition de limites à un élève qui n'en a jamais connues qui faisait fortement réagir ce dernier, non l'autorité de l'adulte. Pour ce qui est des interactions sociales inadéquates, cela n'a pas été mentionné par les enseignants. Au contraire, Mylène S. trouvait que ses élèves étaient très tolérants et capables d'accepter les différences, particulièrement face au handicap d'un de ses élèves.

D'autres éléments ayant été mentionnés par les enseignants représentent la réalité quotidienne de leurs élèves : le haut taux d'absentéisme (plus particulièrement au secondaire), la négligence chez certains enfants, les élèves très fatigués, la présence de la drogue et de l'alcool (plus au secondaire) et la grande instabilité vécue par les élèves qui déménagent souvent (Boudon, 2001) et donc changent souvent d'école. Certains enseignants observaient aussi une certaine pauvreté intellectuelle, culturelle et émotionnelle chez leurs élèves. Ce sont aussi des enfants très transparents, honnêtes et attachants qui ne demandent qu'à être aimés. Selon certains enseignants, ils doivent même parfois assumer des responsabilités qui ne sont pas de leur âge, ce qui ne va pas dans le sens de Sévigny (2003) qui soulignait que les enfants de milieu défavorisé manquent d'autonomie. Au contraire, ils sont parfois forcés d'être plus autonomes que les autres enfants de leur âge pour compenser l'absence d'implication de leurs parents.

4.2. Les facteurs liés à la tâche

La tâche enseignante est résumée ici selon trois composantes : le cadre de référence et l'organisation, la didactique et la pédagogie, ainsi que le contenu notionnel et les programmes.

4.2.1 Le cadre de référence et l'organisation

La discipline occupe une place importante dans la tâche des enseignants que nous avons interviewés. Tous reconnaissent avoir une bonne maîtrise de leur classe. Ils sont stricts et savent faire appliquer les règles. Cela contribue à maintenir un bon climat de classe, ce qui est indispensable selon eux. Pour y arriver, la majorité utilise, tel que mentionné par Battistich et coll. (1995), la motivation extrinsèque comme, entre autres, un système d'émulation. Pour ce qui est de l'organisation, la majorité des enseignants s'entendent pour que le cadre de la tâche soit bien défini ; par contre, tout comme le soulignent Bouveau et Rochex (1997), tous adaptent constamment leur enseignement aux différences de chaque élève. De cette façon, ils évitent de se retrouver dans une situation difficile où l'élève se retrouverait dans une impasse. Plusieurs enseignants ont mentionné l'intérêt qu'il y a à suivre les élèves plus d'un an alors qu'aucun des articles que nous avons cités ne s'y était attardé. Selon les enseignants, cela leur permet de mieux connaître leurs élèves et de récolter l'année suivante les fruits des graines qui ont été semées la première année, plus particulièrement chez les élèves difficiles. C'est ce que Darling-Hammond (2000) appelle la gestion des différences.

4.2.2 La didactique et la pédagogie

Un des points primordiaux qu'ont souligné tous les enseignants que nous avons interviewés est l'importance des projets. Tous en font, à petite ou grande échelle, et tous le font parce qu'il n'y a pas mieux pour motiver les élèves. La littérature n'avait pas parlé directement des projets mais avait mentionné qu'il était important de partir des intérêts des élèves pour les amener à s'impliquer dans leur

apprentissage (Cummins, 1986; Solomon et coll., 1996 ; Nettle, 1998), ce que font les enseignants à travers les projets. En proposant des projets ancrés dans la réalité et dans la culture des élèves (Love, 2003 et Cummins, 1986), les enseignants suscitent leur intérêt et amènent leurs élèves à s'ouvrir à de nouvelles réalités. Tout comme le mentionnaient McDermott et coll. (1998) ainsi que les enseignants que nous avons interviewés, il faut savoir sortir des manuels. Une enseignante nous a aussi souligné l'efficacité de l'enseignement explicite auprès des élèves en difficulté, tout comme le démontraient Battin-Pearson et coll. (2000) dans leur étude. Selon les enseignants que nous avons interviewés, il faut savoir créer pour mieux s'adapter, sortir du cadre pour ouvrir les élèves à de nouvelles réalités et permettre aux élèves de devenir polyvalents et débrouillards à travers leurs apprentissages en les plaçant dans des contextes de transferts de savoirs. Une enseignante nous précisait qu'il ne faut pas, pour autant, laisser tomber le *par cœur*, qui relève d'une approche plus traditionnelle de l'enseignement. Car, nous dit-elle, la mémoire est une faculté qui demande de l'entraînement et qui sera utile tout au cours de la vie.

4.2.3 Le contenu notionnel et les programmes

Lorsqu'ils enseignent, les enseignants que nous avons interviewés ne s'en tiennent pas uniquement au programme ministériel et sont toujours ouverts à essayer de nouveaux programmes qui leur sont proposés. Pour eux, la priorité n'est pas le programme mais plutôt l'élève. Ils ont une approche personnalisée qui part des acquis de l'élève pour ensuite consolider les apprentissages de bases de ce dernier. Les enseignants reconnaissent être exigeants, tout en sachant s'attarder à ce qui est vraiment important, comme le mentionnait Delpit (2006). Selon les enseignants, c'est leur rôle de s'adapter au rythme de chacun pour permettre à leurs élèves d'évoluer en gardant leur confiance et leur motivation intrinsèque.

4.3 Les Facteurs socio-affectifs : les relations interpersonnelles

Les relations interpersonnelles seront ici résumées selon le rapport qu'ont les enseignants que nous avons interviewés avec leur milieu de travail, avec leurs élèves, avec le milieu familial de leurs élèves et avec leur milieu personnel.

4.3.1 Le rapport au milieu de travail

Les enseignants que nous avons interviewés sont conscients que leurs collègues constituent des appuis fort utiles dans leur travail. Chez eux, ils peuvent aller chercher de l'aide (McDermott et coll., 1998) et des conseils ; ils peuvent aussi trouver parmi eux un confident ou un mentor. Les enseignants d'expérience sont très impliqués dans leur milieu. Bien souvent, ils sont une ressource et une inspiration pour leurs collègues. Comme le soulignaient McDermott et coll. (1998), ces derniers font une différence dans leur milieu de travail. Malgré leurs rapports majoritairement positifs avec leurs collègues, tous n'ont pas l'occasion de travailler en équipe.

Comme le mentionnaient Tardif et Lessard (1999), l'enseignement est un travail interactif et tous les enseignants doivent travailler en coopération avec les autres enseignants pour bien réussir dans leur milieu (McDermott et Rothenberg, 2000). Les enseignants que nous avons interviewés coopèrent tous à différents niveaux avec leurs collègues mais seuls quelques uns poussent la coopération jusqu'à enseigner en équipe. Tous ceux qui le font le recommandent vivement car ils apprécient grandement cette expérience. Cela représente un grand défi, ils en sont conscients mais les avantages sont nombreux. L'enseignement en équipe apporte beaucoup de support, permet de partager la tâche et est aussi très stimulant. La majorité des enseignants qui n'ont pas l'occasion d'enseigner en équipe doivent tout de même travailler en équipe avec les professionnels qui viennent offrir du support à leurs élèves en difficultés. Comme nous le soulignons dans notre cadre conceptuel, un enseignant, de par sa tâche, ne peut se soustraire à son rapport avec ses pairs.

Quelques enseignants nous ont mentionné qu'il leur arrive d'avoir des rapports difficiles avec leurs pairs. Ils observent parfois un manque de cohésion au sein de l'équipe-école et rencontrent parfois des collègues qui ne sont pas intéressés à partager et à travailler en équipe. Parfois, il peut aussi s'agir d'une trop grande divergence au plan de la vision qu'ont les enseignants de leur travail. Il arrive aussi que les enseignants aient des rapports plus mitigés avec leurs supérieurs. Ils sont conscients qu'ils ont besoin bien souvent de l'appui de la direction pour réaliser leurs différents projets mais cela leur demande parfois beaucoup d'efforts avant d'arriver à leurs fins. Pour plusieurs de ces enseignants, la direction représente un appui, certes, mais un appui incertain. Ce que les enseignants d'expérience apprécient chez les directeurs, c'est la liberté que ces derniers peuvent leur laisser. Cependant, avant d'obtenir cette liberté, ils ont souvent dû faire leurs preuves et se montrer tenaces et patients.

4.3.2 Le rapport aux élèves

Pour les enseignants que nous avons interviewés, il est primordial d'être à l'écoute de ce que vivent leurs élèves pour arriver à les rejoindre et à créer un lien de confiance. Pour McDermott et coll. (1998), c'est cette confiance réciproque qui pourra jouer un rôle dans la réussite de l'élève. Selon Love (2003), créer un lien peut représenter un certain défi en milieu défavorisé mais pour les enseignants que nous avons interviewés, cela semble plutôt un incontournable qui va de soi lorsqu'ils prennent le temps d'être ouverts et sensibles avec leurs élèves. Selon Darling-Hammond (2000), la communication peut être plus difficile si les orientations de l'enseignant et de l'élève ne sont pas les mêmes mais pour nos enseignants d'expérience, cette difficulté ne se pose pas car ils s'assurent en premier lieu de bien connaître et comprendre leurs élèves. Le contexte dans lequel évolue l'élève est aussi, selon les enseignants d'expérience, important pour installer la confiance. Ils se doivent d'être stables, constants et donc sécurisants. Pour y arriver, les enseignants doivent encadrer de façon constante leurs élèves.

Pour apprendre à bien connaître leurs élèves, les enseignants d'expérience sortent de leur tâche et de leur classe. Ils sont présents dans l'école et dans leur milieu et apprécient ainsi les forces de leurs élèves dans différents contextes, des contextes souvent autres qu'académiques. McDermott et coll. (1998) vont dans ce sens en spécifiant qu'il est important pour l'enseignant de pouvoir s'impliquer, par exemple dans des activités parascolaires, pour bien connaître leurs élèves et ensuite bâtir sur les forces de chacun. Selon les enseignants que nous avons interviewés, c'est en connaissant bien les richesses, le potentiel et les connaissances de chacun qu'ils seront ensuite à même de faire parcourir un bout de chemin à leurs élèves. Comme le spécifie Darling-Hammond (2000), les enseignants pourront ensuite bien identifier les progrès de chaque élève et chacun se sentira important de par sa relation privilégiée qu'il entretiendra avec son enseignant.

Comme le soulignait Delpit (2006), les enseignants que nous avons interviewés s'efforcent de ne pas cultiver de préjugés. Ils font plutôt preuve d'une grande ouverture aux différences et se gardent bien de porter des jugements. Ils acceptent leurs élèves comme ils sont car ils savent d'où ils viennent. Ils sont toujours discrets et évitent de confronter leurs élèves. Au contraire, ils font souvent preuve de ruse pour amener les élèves à évoluer sans les bousculer. Les enseignants d'expérience sont des enseignants flexibles mais fermes. De par leur expérience, ils savent qu'il est beaucoup plus profitable de s'adapter aux élèves plutôt que de demander aux élèves de s'adapter à des façons de faire qui les confronteraient. Par contre, ils demeurent fermes en restant exigeants quant aux objectifs à atteindre. Chacun doit déployer des efforts pour apprendre et évoluer à son propre rythme. Comme le disait Jasmine A., elle est capable d'accepter qu'un élève agisse différemment parce qu'il est différent.

Les enseignants que nous avons interviewés et Nettle (1998) vont dans le même sens en affirmant qu'il leur appartient comme enseignant de savoir motiver leurs élèves. Pour y arriver, les enseignants que nous avons interviewés proposent des

défis à ces derniers. Ces défis sont motivants pour les élèves et leur permettent aussi de s'ouvrir à de nouvelles expériences. Tous les enseignants que nous avons interviewés aiment pousser les élèves plus loin, stimuler leur créativité et les faire réfléchir. Pour y arriver les enseignants d'expérience doivent être des modèles pour leurs élèves. Ils se placent ainsi en situation de défi personnel pour toujours chercher à aller plus loin.

Les enseignants que nous avons interviewés soulignent aussi à quel point il devient aidant de devenir une figure connue de leur milieu parce qu'ils y sont depuis longtemps et parce qu'ils s'y impliquent. Les élèves et les parents les connaissent avant même d'être dans leur classe. La relation est déjà amorcée et elle pourra continuer d'évoluer et même se poursuivre dans le temps lorsque les élèves ne seront plus dans leur classe. Ces enseignants reçoivent beaucoup de manifestations de reconnaissance, que ce soit de la part des élèves ou encore des parents qui les apprécient. De plus, comme le précisent Solomon et coll. (1996), ces enseignants sont très chaleureux et positifs dans les relations personnalisées qu'ils entretiennent avec leurs élèves. Ils ont beaucoup de plaisir à faire leur travail et utilisent beaucoup l'humour au quotidien. Prendre le temps de rire détend tout le monde et facilite les relations plus difficiles.

Il y a un élément très important qui ressort des entrevues et que nous n'avions pas cerné dans notre cadre conceptuel. C'est l'amour, le respect et l'honnêteté dont font preuve les enseignants que nous avons interviewés dans leur relation avec les élèves. Les enseignants aiment leurs élèves et ces derniers les aiment. Comme le précise Denise B., il ne s'agit pas nécessairement d'un amour avec des implications émotives mais plutôt d'un amour responsable. Les enseignants aiment leurs élèves en leur offrant tout ce dont ils ont besoin pour leur permettre d'évoluer : des balises, un cadre, une oreille attentive... Ils sont des guides pour leurs élèves et ils le font d'une façon honnête et respectueuse. Ils sont très affectueux avec leurs élèves et ils ne les placent jamais dans une situation qui les dévalorise. Ils font preuve d'honnêteté en

reconnaissant qu'ils sont eux-mêmes humains et imparfaits. Ils sont authentiques en exprimant ce qu'ils croient sans détour.

4.3.3 Le rapport au milieu familial

Les enseignants que nous avons interviewés trouvent tous qu'il est important d'entretenir une bonne relation avec les parents, car si l'élève ressent qu'il y a une rupture entre le milieu familial et l'école, il ne sera pas disposé à apprendre. En effet, comme le disait Jasmine A., si l'enfant se retrouve dans une situation où il doit choisir entre l'école et ses parents, il choisira toujours ses parents et c'est une bonne chose. Pour entretenir cette bonne relation, les enseignants s'y prennent globalement de la même façon qu'avec leurs élèves. Ils ne portent pas de jugement, restent ouverts et francs, prennent le temps de les connaître. Pour ne pas effaroucher les parents qui n'ont pas toujours eu une expérience positive avec l'école, ils prennent certaines précautions. Ils dosent leurs interventions en s'assurant de toujours mettre l'accent sur le positif. Ils sont toujours disposés à écouter, expliquer et même aider lorsque c'est nécessaire. Les enseignants que nous avons interviewés atteignent donc les trois premiers des quatre objectifs présentés par Bouveau et Rochex (1997): familiarisation mutuelle, information et formation des parents, services d'aide, activités pédagogiques. Pour ce qui est du dernier objectif, le défi est de taille car les parents démontrent très peu d'intérêt pour ce type d'activités.

Les enseignants acceptent que les parents aient des façons de faire qui sont différentes et n'insistent pas pour que ces derniers s'adaptent aux façons de faire de l'école. Pour arriver à entretenir cette relation, la communication est extrêmement importante, plus particulièrement au primaire. Les enseignants écrivent dans l'agenda de façon quotidienne, téléphonent et sont toujours disposés à recevoir un parent. Lorsque les enseignants rencontrent un parent, ils s'assurent de toujours faire preuve de discrétion, de respect et de calme. Si le parent est agité, ils préfèrent remettre la rencontre à un autre moment et n'hésitent pas à remettre à sa place un parent qui se

laisse emporter par la colère. Les enseignants ne considèrent donc pas les parents comme des alliés incertains (Cochran-Smith, dans Groulx, 2001), mais plutôt comme des alliés qu'il faut traiter avec soin. Pour y arriver, les enseignants doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation. Un défi demeure : il est difficile de mobiliser les parents autour du travail scolaire de leur enfant. Les parents sont difficiles à rejoindre lorsqu'il s'agit d'une activité scolaire mais les enseignants continuent d'essayer tout en sachant que le plus important, c'est de garder ouvert le canal de la communication.

4.3.4 Le rapport au milieu personnel

Cette facette de la tâche d'un enseignant n'avait jamais été envisagée lors de la préparation des entrevues mais il pourrait éventuellement être intéressant de se pencher sur cette question car il semble, selon certains enseignants, que leur milieu personnel leur apporte soutien et réconfort entre autres dans les moments difficiles, ce qui les aide à passer au travers et à poursuivre leur travail. Pour Mylène S., il est même important que son conjoint puisse s'impliquer dans certaines activités qu'elle organise avec ses élèves, car, pour elle, il est impossible de séparer totalement sa vie personnelle de sa vie professionnelle puisqu'elle s'investit énormément dans son travail.

4.4 Les qualités personnelles et les valeurs des enseignants d'expérience en milieu défavorisé

Voici un résumé des qualités personnelles et des valeurs qui définissent les enseignants d'expérience que nous avons interviewés.

4.4.1 Les qualités personnelles

Comme le mentionne Darling-Hammond (2000), pour bien réussir, un enseignant d'expérience doit être capable de bien communiquer avec les élèves pour ensuite pouvoir s'adapter à chacun. Les enseignants d'expérience que nous avons

interviewés démontraient ces qualités d'écoute et de flexibilité qui, selon eux aussi, sont indispensable pour bien réussir leur tâche. Les enseignants que nous avons interviewés sont tous des passionnés (Darling-Hammond, 2000) qui ont un fort désir de travailler en milieu défavorisé (Haberman, 1995 et Weiner, 1993 dans McDermott et coll., 1998) parce qu'ils sont convaincus de pouvoir faire une différence. Ces derniers sont très empathiques (Haberman, 1995 et Weiner, 1993 dans McDermott et coll., 1998) et se sentent très interpellés par les nombreux besoins de leurs élèves et sont prêts à mettre tout en oeuvre pour y répondre.

Comme le mentionnaient McDermott et coll. (1998), les enseignants que nous avons interviewés sont fiers de ce qu'ils accomplissent. Ils aiment leur travail (Colinson dans McDermott et coll., 1998), ils aiment le milieu dans lequel ils travaillent et ils manifestent une attitude positive (Colinson dans McDermott et coll., 1998) et confiante face à ce qu'ils doivent accomplir. De plus, ils ont beaucoup de plaisir à enseigner (Solomon, Battistich et Hom, 1996). Ils ont un grand sens de l'initiative et sont très efficaces (Roy dans Legendre, 1993) quand il s'agit de faire bouger les choses. Ils n'ont pas peur de se lancer dans le vide et d'essayer de nouvelles choses. Ce sont des gens très créatifs (Colinson dans McDermott et coll., 1998). Comme le mentionnaient Colinson dans McDermott et coll. (1998), les enseignants que nous avons interviewés sont des gens qui font preuve d'une grande curiosité intellectuelle et qui ont un excellent jugement critique. Pour eux, il est très sain, aidant et incontournable de prendre le temps de s'arrêter pour se remettre en question.

Certaines qualités qui sont ressorties chez les enseignants d'expérience n'étaient pas présentes dans notre cadre conceptuel. Les enseignants que nous avons interviewés sont des gens authentiques et accessibles. Pour eux, il est important de se mettre au niveau de leurs élèves et de démontrer qu'eux aussi peuvent faire des erreurs. Ils investissent aussi beaucoup d'énergie dans leur travail mais sont conscients qu'ils doivent connaître et respecter leurs limites; autrement, l'épuisement

les empêcherait de bien accomplir leur tâche. Ce sont aussi des gens généreux qui ont un fort désir de transmettre. Transmettre leur savoir à leurs élèves mais aussi aux nouveaux enseignants. Pour la plupart, les enseignants que nous avons interviewés sont des gens sensibles qui semblent avoir une bonne capacité d'introspection. Dans les moments difficiles, ils ont tous su revenir sur eux et sur leurs besoins pour faire preuve de résilience.

4.4.2 Les valeurs

Chez les enseignants que nous avons interviewés, les préjugés n'ont pas de place comme le soulignaient Haberman (1995) et Weiner (1993) dans McDermott et coll. (1998). Ils font plutôt preuve d'une grande ouverture d'esprit et n'essaient pas de comprendre mais plutôt de connaître. En connaissant les gens avec qui ils interagissent, il est ensuite beaucoup plus aisé de parcourir un bout de chemin avec eux. Les enseignants d'expériences s'investissent énormément et en attendent autant de leurs élèves (McDermott et coll., 1998). Pour eux, il est important de s'impliquer dans leur milieu. Ce sont des enseignants engagés et professionnels. Ils maîtrisent bien leur contenu (Darling-Hammond, 2000) et sont aussi parfois impliqués dans des rencontres professionnelles ou encore assistent à des formations ou des conférences (McDermott et coll., 1998).

Voici quelques éléments qui sont ressortis lors des entrevues qui n'avaient pas été préalablement identifiés lors de la réalisation du cadre conceptuel. Pour les enseignants d'expérience, il est important d'avoir une vision et des objectifs qui guideront leur pratique enseignante. Ils se fixent donc des objectifs professionnels mais aussi personnels car pour bien réaliser leur travail, ils doivent d'abord bien se connaître, établir leurs priorités et les respecter. Leur pratique enseignante se doit d'être à leur image car ce sont des gens idéalistes mais aussi réalistes. Ils croient que leur enseignement peut apporter beaucoup à leurs élèves ; en parallèle, ils sont

conscients qu'il faut d'abord faire ce métier là pour soi car, s'ils ont le pouvoir d'ajouter une brique à l'édifice, ils n'ont pas le pouvoir de le changer.

CONCLUSION

Notre objectif de recherche consistait à décrire et analyser les pratiques auto-déclarées d'enseignants d'expérience travaillant en milieux socio-économiquement faibles. Au Québec, des témoignages d'enseignants sur leur pratique en milieux défavorisés ont été recueillis de façon anecdotique et, plus souvent qu'autrement, ce sont les difficultés qu'ils éprouvent dans le cadre de leur travail qui sont évoquées. Nous avons donc retenu exclusivement les enseignants d'expérience qui nous ont été référés par leurs pairs comme étant des enseignants particulièrement impliqués dans leur milieu. Nous nous sommes penchée plus particulièrement sur la ou sur les façons par lesquelles ils définissent leur pratique et quel est leur point de vue sur l'enseignement en milieu défavorisé. Pour ce faire, nous avons utilisé l'entretien semi-directif.

Grâce aux témoignages de huit enseignants d'expérience en milieu défavorisé, nous avons pu dresser un portrait préliminaire et assez large de ce qui constitue la tâche d'un enseignant d'expérience en milieu défavorisé. Ce portrait a été dressé selon les quatre objectifs spécifiques que nous avons préalablement fixés soit : décrire le contexte dans lequel évolue un enseignant d'expérience en milieu défavorisé ; identifier les qualités personnelles et les valeurs d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé ; décrire les facteurs liés à la tâche, qui caractérisent la pratique d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé ; écrire les facteurs socio-affectifs (les relations interpersonnelles) qui caractérisent la pratique d'enseignants d'expérience en milieu défavorisé.

Au cours de notre collecte de données, il a été intéressant d'observer que les enseignants que nous avons interviewés avaient plusieurs points en commun. Cela nous permet, en conclusion, de dresser un portrait type des enseignants d'expérience en milieu défavorisé qui ont été interviewés. Cependant, ce portrait n'est pas

généralisable étant donné le petit nombre de gens rencontrés. Les enseignants interviewés semblent, à prime à bord, des gens très humains pour qui la relation qu'ils établissent avec les autres, et plus particulièrement avec leurs élèves, est le point de départ incontournable pour vivre du succès dans leur métier. Cette relation est principalement basée sur le respect et l'ouverture aux différences. Tous ont reconnu bien réussir dans leur tâche d'enseignant et ce, en fonction de leurs objectifs personnels. Ce sont des personnes authentiques qui s'engagent d'abord et avant tout envers leurs propres valeurs et objectifs personnels. Ils n'ont pas peur du jugement de leurs pairs et de leurs supérieurs car ils se considèrent les seuls juges de leur pratique enseignante. Ils sont très exigeants envers eux-mêmes, ils se remettent constamment en question, ils n'ont pas peur de sortir des sentiers battus ; ils savent aussi poser leurs limites pour éviter l'épuisement qui pourrait nuire à la qualité de leur travail. Ils ont tous à cœur de faire évoluer leurs élèves. Pour y arriver, ils ont une excellente connaissance de chaque élève et de son milieu et sont extrêmement à l'écoute de ce dernier. Ils ont aussi une excellente capacité d'adaptation et pratiquent un type d'enseignement personnalisé. Chaque élève doit relever des défis à sa mesure. Ils sont d'excellents motivateurs et proposent une grande variété de projets pour stimuler leurs élèves.

Si, suite à notre collecte de données, il nous a été possible de dresser un portrait de ce qui caractérise les enseignants d'expérience que nous avons interviewés, il n'en est pas de même pour le milieu défavorisé dans lequel ils évoluent. En effet, la majorité des données que nous avons recueillies ne semblent pas spécifiques au milieu défavorisé mais peuvent peut-être s'appliquer aussi à la tâche d'enseignants d'expérience de tous les milieux. Il semble que la tâche enseignante en milieu défavorisé ne soit pas très différente de celle dans un autre milieu. Les enseignants de milieu défavorisé peuvent être confrontés à davantage de problèmes familiaux ; les élèves peuvent présenter plus de troubles de comportement et de troubles d'apprentissages. Toutefois, la façon de répondre aux besoins, parfois plus

grands, des élèves de milieu défavorisé est possiblement la même que dans un milieu plus aisé. La différence se situerait peut-être davantage dans le degré d'implication des enseignants, d'où l'idée, qui a été soulevée par plusieurs d'entre eux, que l'enseignement en milieu défavorisé est une vocation.

Notre recherche, qui s'inscrit dans une démarche descriptive exploratoire, nous a permis de dresser un portrait général mais non généralisable de ce en quoi consiste la tâche enseignante d'un enseignant d'expérience en milieu défavorisé. Certaines forces nous ont permis au cours de cette recherche de recueillir des données riches et signifiantes, dont, par exemple, le fait que tous les enseignants que nous avons interviewés possédaient une grande expérience. De plus notre cadre conceptuel bien fouillé nous a permis de bien préparer nos entretiens en nous fournissant une grille d'analyse précise et exhaustive.

Cependant, plusieurs limites nous empêchent de porter des conclusions bien définies. Tout d'abord, la longue durée sur laquelle s'est échelonnée cette recherche nous a amenée à négliger des sources scientifiques qui sont plus récentes. De plus, la structure de notre entretien étant très ouverte, les entrevues ont pris des tangentes parfois assez différentes, ce qui a empêché d'obtenir une saturation des données sur certaines informations recueillies. Par ailleurs, les enseignants d'expérience que nous avons interviewés évoluant tous dans des milieux semblables, il est difficile d'identifier si leurs façons de faire sont propres au milieu défavorisé. Les questions de notre entretien n'ont pas été validées lors d'une précédente recherche. De plus, dans notre recherche, il n'y a pas eu de triangulation des données.

Suite aux observations de McDermott et coll. (1998), nous ne pouvons ignorer que notre méthode pour identifier les bons enseignants d'expérience a peut-être favorisé une vision conservatrice et représentative d'un certain statu quo du milieu de l'éducation concernant ce que doit être l'enseignement en milieu défavorisé. Effectivement, ce ne sont que des gens du milieu de l'éducation qui ont déterminé

notre échantillon : les pairs et nous-mêmes, à travers nos connaissances et les caractéristiques que nous avons préétablies.

Il serait intéressant de poursuivre cette recherche sur les pratiques enseignantes auprès d'enseignants d'expérience d'autres milieux afin de pouvoir comparer le milieu défavorisé aux milieux plus aisés. Cette comparaison pourrait être faite de façon plus systématique à partir de questions fermées. Nous pourrions aussi nous pencher sur la perception qu'ont les gens extérieurs au milieu de l'éducation de la pratique enseignante. Le point de vue des élèves pourrait aussi être pris en considération ainsi que celui des parents. De plus, pour identifier les pratiques enseignantes les plus efficaces, nous pourrions, à partir des résultats scolaires des élèves, comparer les différentes pratiques, car ce n'est pas parce que les enseignants d'expérience que nous avons interviewés ont des façons de faire similaires qu'il en est de même pour tous. Il serait donc pertinent de tenter d'identifier les pratiques enseignantes qui amènent les élèves de milieu défavorisé à vivre du succès à l'école et celles qui y contribuent peu.

RÉFÉRENCES

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout, *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 568-582.
- Battistich, V., Solomon, D., Dong-il, K., Watson, M. et Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motive, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes : Le récit de vie*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Berthelot, J. (1994). *Une école de son temps*. Paris : Éditions St-Martin.
- Bisaillon, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité. Dans Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRIS) et Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (FÉCS). *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, (p. 5-26). Montréal : Les éditions Saint-Martin et la Centrale de l'Enseignement du Québec (CEQ).
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bouchard, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Rapport du groupe de travail pour les jeunes, Ministère de la santé et des services sociaux, Gouvernement du Québec.
- Boudon, R. (2001). *Les causes de l'inégalité des chances scolaires*. in Boudon, R., Bulle, N. et Cherkaoui, M, Paris : Ecole et société, PUF, 168-170.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., de Saint-Martin, M. et Passeron, J.-C. (1965). *Rapport pédagogique et communication*. Paris : Éditions Mouton.

- Bouveau, P. et Rochex, J.-Y. (1997). *Enjeux du système éducatif : Les ZEP entre école et société*. Paris : Hachette Éducation, Ressources Formation.
- Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ). (1984). *Des chances égales, un choix de société*. Ste-Foy, Québec : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. (1996). *De l'accès au succès : acte du colloque portant sur le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Sainte-Foy, Québec : Université Laval.
- Charlot, B. (2002). *Du Rapport au Savoir: Éléments pour une théorie*. Paris : Éditions Anthropos.
- Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, 65(4), 541-570.
- Commission des Écoles Catholiques de Montréal (CECM). (1975-83) *Communication opération renouveau*. Québec : Commission des écoles catholiques de Montréal, Office des relations publiques.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (C.S.I.M.). (1977). *Vers une politique du Conseil scolaire de l'île de Montréal concernant les interventions scolaires en milieu socio-économiquement faible*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Cummins, J. (1986). Empowering minority students : A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Solving the dilemmas of teacher supply, demand, and standards: How we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- DeBlois, L. et Lamothe, D. (dir.). (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec : Le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) et Les Presses de l'Université Laval.
- Delarue, J.-M. (1991). *Banlieues en difficultés : la relégation*. Rapport au ministre d'État. Paris : Syros.
- Delpit, L. (2006). Lessons from teachers. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 220-231.
- Derouet, J.-L. (1992). *École et justice*. Paris : Éd. Métailié.

- Dutercq, Y. (2001). *Séances 2 et 3* [En ligne]. Accès : http://www.paris.iufm.fr/ressources/cpe/article.php3?id_article=49
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-382.
- Freire, P. (1977). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Éd. François Maspero.
- Garnier, H. E., Stein, J. A. et Jacobs, J. K. (1997, été). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34 (2), 395-419.
- Groulx, J. G. (2001). Changing preservice teacher perceptions of minority schools. *Urban Education*, 36(1), 60-92.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: In language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Illich, I. (1971). *L'école ou la vache sacrée. Libérer l'avenir*. Paris : Édition du Seuil.
- Jenks, C. et Phillips, M. (1998). The black-white test score gap. *Education Week*, 18 (4), 44.
- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A.D., Anderson, G.E. et Dalton, M. J. (2002). Exploring the association between grade retention and dropout: A longitudinal study examining socio-emotional, behavioral, and achievement characteristics of retained students shane. *The California School Psychologist*, 7, 51-62.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Love, A. (avril 2003). *The measurement of teachers' beliefs as cultural context for successful learning of African American children*. Communication présentée au congrès annuel de l'«American Educational Research Association». Chicago, Il.
- Malenfant, R., Lévesque, M., Jetté, M. et White, D. (2004). *Recherches sur les impacts psychologiques, organisationnels et sociaux du travail (RIPOST) : Étude de trajectoires liées à la pauvreté*. Québec : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et Ministère de l'emploi, de la solidarité sociale et de la famille (MESSF).
- McDermott, P. et Rothenberg, J. (avril 2000). *The characteristics of effective teachers in high poverty schools – triangulating our data*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'«American Education Research Association», Nouvelle-Orléans, Louisiane.

- McDermott, P., Rothenberg, J. et Gormely, K. (mars 1998). *The best teachers in low income, urban schools: How do they maintain their enthusiasm and excellence?* Communication présentée lors du «Ethnography in Education Forum» du «Center for Urban Ethnography» de l'«University of Pennsylvania». Troy, New York : The Sage Colleges.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec. (1996). *Commission des États Généraux sur l'Éducation* [En ligne]. Accès : <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/rapfinal/fin.htm>.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec (1997). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec (2001). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche et du développement.
- Ministère de l'éducation, Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement: pour la réussite des élèves du secondaire en milieux défavorisés*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'éducation, du Loisirs et du Sport, Gouvernement du Québec (2007). *Indices de défavorisation* [En ligne]. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/document04/45149X.pdf
- Montmarquette, C. et Meunier, M. (2001). *Le système scolaire québécois : État de la situation et éléments de réflexion*. Montréal : Centre universitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO).
- Nettle, E.B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Ogbu, J. (1987). Variability in minority school performance: A problem in search of an explanation. *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 312-334.
- Parent, A.-M. (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Perrenoud, P. (1996). En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple [2^e et dernière partie]. *Pédagogie collégiale*, 9 (4), 21-24.
- Perrenoud, P. (1998). *L'échec scolaire naît de la confrontation entre un univers de différences culturelles et une organisation pédagogique* [En ligne]. Faculté de

psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1 .

- Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire : rapport de recherche*. Sainte-Foy, Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. et Kain, J. F. (2002). *Teachers, schools and academic achievement*. University of Texas-Dallas, Texas Schools Project.
- Royer, E., Morand, C., Desbiens, N., Moisan, S. et Bitaudeau, I. (2000). Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (11), 219-236.
- Sévigny, D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Montréal : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île.
- Solomon D., Battitich V. et Hom A. (1996). Teacher beliefs and practices in schools serving communities that differ in socioeconomic level. *The Journal of Experimental Education*, 64 (4), 327-347.
- Tardif, J.-C. (1992). *Exclus ou déserteurs? Les jeunes analphabètes et les difficultés scolaires vécues à l'école primaire*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Théoret, M., Hrimech, M. et Garon, R. (2003, juillet). *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés : vers des pistes pour une intervention de soutien*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. et Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vatz Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *RIAC : Lien social et politiques*, 35, 87-97.
- Weinstein, C. S. (1989). Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 53-60.

APPENDICE A

CARACTÉRISTIQUES D'UN ENSEIGNANT

- Enseigne, par choix, depuis au moins 5 ans en milieu défavorisé
- Maîtrise tout ce qui est indispensable pour bien réussir sa pratique enseignante : connaissances, habiletés et attitudes ou valeurs professionnelles et les met en application dans le but d'avoir un effet sur l'apprentissage des élèves
- Permet aux élèves d'avoir de meilleurs résultats scolaires : habiletés de bases, habiletés cognitives et habiletés affectives
- Est très inspiré et encouragé à travers les interactions avec ses pairs : il se sent mis en valeur et supporté ; il croit que sa parole a un poids dans son milieu
- S'ouvre à la communauté de ses élèves et favorise une plus grande implication parentale
- Affiche une attitude positive et est motivé et motivant
- Démontre de l'intérêt à enseigner dans son milieu
- Exprime de l'empathie et de l'enthousiasme
- Est intéressé à connaître les origines culturelles des élèves
- A conscience de ses idées préconçues et de ses préjugés
- Exprime de grandes attentes face à l'apprentissage de tous ses élèves
- Est fier d'être enseignant
- A un fort sens de son efficacité avec les élèves et de l'influence qu'ils exercent dans leur école
- Aime la formation continue
- A une éthique dans l'attention qui est donnée aux élèves
- Aime enseigner
- Est créatif, enthousiaste et démontre une curiosité intellectuelle enrobée d'une attitude positive face à eux-mêmes et à leurs élèves

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DES DONNÉES

Fiche informative :

Nom :

École :

Niveau :

Courriel pour clarifier :

Nombre d'années d'ancienneté en enseignement :

Nombre d'années d'enseignement en milieu défavorisé :

Quartiers, écoles et niveaux où il travaille ou a travaillé :

Il est impliqué ou a été impliqué dans :

Personnes qui l'a référé et titre de cette dernière :

Formation académique :

Intérêts pour les analyses des résultats :

Autres informations :

Guide d'entretien :

<u>Le contexte</u>	<u>Facteurs liés à la tâche</u>	<u>Qualités personnelles et les valeurs</u>	<u>Facteurs socio-affectifs</u>
Le milieu défavorisé	Cadre de référence et organisation	Qualités personnelles	Les relations interpersonnelles
Les parents	Didactique et pédagogie	Valeurs	Le rapport aux élèves
L'élève	Contenu notionnel et programmes		

Ouverture :

Racontez-moi une année marquante dans votre carrière d'enseignant en milieu défavorisé qui selon vous représente bien votre pratique dans son contexte, sa tâche, vos relations interpersonnelles et vos qualités personnelles.

Questions :

Qu'en est-il du **contexte** dans lequel vous travailler ? Comment le milieu défavorisé, les parents et les élèves influencent votre pratique?

Quelle est la place de la **tâche** dans votre pratique ? Du point de vue de l'organisation, de la pédagogie ou du contenu notionnel, qu'est-ce qui caractérise votre pratique ?

D'après vous, quelles **qualités personnelles** et quelles valeurs vous ont guidé tout au long de votre pratique ?

Expliquez-moi votre rapport aux élèves et vos **relations interpersonnelles** dans le cadre de votre pratique enseignante ?

Conclusion :

Faire un résumé sommaire de la pensée de l'interviewé, effectuer une **synthèse** des éléments recueillis, les soumettre à l'interviewé afin de vérifier si nous avons **bien saisi** ce que l'interviewé a exprimé et **remercier** l'interviewé pour sa généreuse participation à notre recherche. «Racontez-moi un de vos plus **beaux souvenirs** d'enseignant. Qu'est-ce que vous préférez dans votre métier ?»