

## Nouveaux-arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : regards croisés sur des pensées et pratiques favorisant la résilience

Nathalie Piquemal

Volume 29, numéro 2, 2017

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1042270ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1042270ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (imprimé)

1916-7792 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Piquemal, N. (2017). Nouveaux-arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : regards croisés sur des pensées et pratiques favorisant la résilience. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 29(2), 491–519. <https://doi.org/10.7202/1042270ar>

Résumé de l'article

L'objectif global de la présente étude est, à la lumière de la théorie de la résilience et des facteurs de protection et de risque liés à la notion de résilience (Leroux et Théorêt, 2014; Théorêt, 2005), d'offrir une interprétation critique de données qualitatives recueillies auprès d'éducateurs et d'éducatrices au sein d'une école élémentaire de la DSFM sur les récentes initiatives pédagogiques, sociales et structurelles relatives à l'intégration des nouveaux-arrivants. L'analyse des données montre une prédominance des facteurs de protection par rapport aux facteurs de risque, tant internes qu'externes, suggérant l'existence d'un personnel résilient, c'est-à-dire faisant preuve de persévérance, de résistance et de compétence dans des situations de défis. Les ressources individuelles (confiance en soi, sentiment d'accomplissement, sentiment de responsabilité personnelle, auto-efficacité et motivation intrinsèque) ainsi que les ressources environnementales (ressources humaines, opportunités de participation active, climat de collaboration) constituent des facteurs d'épanouissement et de persévérance et réduisent les facteurs de stress dans des situations rendues difficiles par les disparités de tous genres des élèves.

## **Nouveaux-arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: regards croisés sur des pensées et pratiques favorisant la résilience**

Nathalie PIQUEMAL  
University of Manitoba

### **RÉSUMÉ**

L'objectif global de la présente étude est, à la lumière de la théorie de la résilience et des facteurs de protection et de risque liés à la notion de résilience (Leroux et Théorêt, 2014; Théorêt, 2005), d'offrir une interprétation critique de données qualitatives recueillies auprès d'éducateurs et d'éducatrices au sein d'une école élémentaire de la DSFM sur les récentes initiatives pédagogiques, sociales et structurelles relatives à l'intégration des nouveaux-arrivants. L'analyse des données montre une prédominance des facteurs de protection par rapport aux facteurs de risque, tant internes qu'externes, suggérant l'existence d'un personnel résilient, c'est-à-dire faisant preuve de persévérance, de résistance et de compétence dans des situations de défis. Les ressources individuelles (confiance en soi, sentiment d'accomplissement, sentiment de responsabilité personnelle, auto-efficacité et motivation intrinsèque) ainsi que les ressources environnementales (ressources humaines, opportunités de participation active, climat de collaboration) constituent des facteurs d'épanouissement et de persévérance et réduisent les facteurs de stress dans des situations rendues difficiles par les disparités de tous genres des élèves.

### **ABSTRACT**

In light of the theory of resilience and the factors of risk and protection associated with the concept of resilience (Leroux et Théorêt, 2014; Théorêt, 2005), the objective of this study is to provide a critical interpretation of

qualitative data collected from educators in a DSFM elementary school on recent educational, social and structural initiatives related to the integration of newcomers. Data analysis shows a predominance of protective factors in relation to risk factors, both internal and external, suggesting the existence of resilient teachers, meaning that teachers demonstrate perseverance and competence in the face of challenging situations. Individual resources (self-confidence, a sense of accomplishment, a sense of personal responsibility, self-efficacy and intrinsic motivation) and environmental resources (human resources, opportunities for active participation, a climate of collaboration) constitute factors of self-fulfillment and perseverance, and reduce stressors in situations made difficult by the various disparities present in the student population.

---

Le fait migratoire étant une réalité sociale établie au sein de la Division scolaire franco-manitobaine, les écoles ont été amenées à penser et à panser leurs pratiques pédagogiques de sorte à viser la réussite sociale et scolaire des élèves nouveaux-arrivants dans le climat d'inclusion et de justice sociale qui, à l'heure actuelle, constitue le sceau des écoles publiques canadiennes. Cet ajustement s'est fait, non sans heurt, au cout d'une remise en question de croyances et pratiques à tendance égalitaire destinées à une population estudiantine alors relativement homogène en faveur de l'adoption d'attitudes et de pratiques d'équité destinées à une population estudiantine dont l'essence est marquée par la diversité et les inégalités sociales; nombre de ces nouveaux-arrivants sont des réfugiés dont l'ampleur des défis relève tant d'une mission humaniste que d'une mission humanitaire.

Nombreuses sont les recherches qui démontrent l'ampleur des difficultés scolaires et sociales que rencontrent les nouveaux-arrivants dans leur scolarité, difficultés exacerbées pour les réfugiés pour lesquels le droit à l'éducation n'allait pas de soi dans le vécu pré-migratoire: discontinuités culturelles, barrières linguistiques, interruptions scolaires, deuils et traumatismes, ainsi qu'exclusion sociale et discrimination constituent les principales difficultés documentées dans les recherches (Fantino et Colak, 2001; James, 2004; Kanu, 2009;

Adams et Kirova, 2007; Maddibbo, 2008; Oxman-Martinez *et al.* 2014; Piquemal et Bolivar, 2009). Les enseignants et enseignantes sont donc conscients du rôle essentiel qu'ils jouent dans le cheminement scolaire de ces élèves (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009; Ferfolja et Vickers, 2010; Szente, Hoot et Taylor, 2006). Au cours des dix dernières années qui ont suivi l'adoption par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba de la Loi 13 sur l'inclusion, le comment-faire relatif aux nouveaux-arrivants a fait l'objet de nombreuses réflexions scientifiques et tables rondes pédagogiques. La présente étude est positionnée dans la continuité de l'Alliance de Recherche Universités-Communautés (ARUC) sur les Identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO, 2009).

### **OBJECTIFS ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE**

Dans le contexte spécifique de la DSFM, une étude qualitative effectuée auprès d'un échantillon notable de 52 enseignants et enseignantes (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009), sur le travail de ces derniers avec les nouveaux-arrivants issus de la catégorie humanitaire d'immigration, démontre que la vocation et le désir humaniste de servir (au sens noble du terme) sont souvent ternis par un sentiment d'insuffisance et d'inefficacité professionnelle lié à la perception d'un manque considérable de ressources humaines. Cette lacune va de pair avec un travail émotionnel taxant, et susceptible de menacer la santé mentale des enseignants et enseignantes. Cette recherche soulevait la faisabilité même de l'inclusion quant aux rôles et responsabilités de chacun, le terme d'inclusion provoquant souvent chez les enseignants interrogés un sentiment de perplexité, de doute, voire de désespoir. Un rapport issu de ces recherches et synthétisant des recommandations sur les sphères de soutien pour le personnel enseignant travaillant avec les nouveaux-arrivants a été préparé pour la DSFM, à la demande de cette dernière. Ce rapport préconisait la prise en compte des points suivants: ressources humaines pour l'aide à la programmation; ateliers de mise à niveau (francisation, littératie et numératie) coordonnés par un (ou des) spécialiste(s); rôle, responsabilités et formation des auxiliaires; programme socio-académique parascolaire. À la précision du chercheur, ce rapport ne prétend, en aucun cas, proclamer de certitude. Les solutions étant socialement construites selon le paysage social, pédagogique

et économique du moment, le rapport, même, est largement inspiré des expériences de vie et des expertises professionnelles des différents acteurs de l'ARUC (2007-2012): élèves et familles des nouveaux-arrivants, enseignants, spécialistes œuvrant à la DSFM, personnel de l'Accueil francophone.

L'objectif global de la présente étude est, à la lumière de la théorie de la résilience et des facteurs de protection et de risque liés à la notion de résilience (Leroux et Théorêt, 2014; Théorêt, 2005), d'offrir une interprétation critique de données qualitatives recueillies auprès d'éducateurs et d'éducatrices au sein d'une école élémentaire de la DSFM sur les récentes initiatives pédagogiques, sociales et structurelles relatives à l'intégration des nouveaux-arrivants. Des éléments comparatifs visant à positionner les résultats de cette étude par rapport à ceux de l'étude précédente viendront alimenter les réflexions. Les questions spécifiques qui ont guidé cette recherche sont les suivantes:

- Quelles sont les expériences et les perceptions des enseignants/enseignantes et des pédagogues/intervenants spécialistes<sup>1</sup> des approches actuelles de l'école par rapport à l'inclusion des nouveaux-arrivants?
- Quelles sont les perceptions des facteurs de protection et des facteurs de risque (internes et externes) de ces éducateurs/éducatrices et intervenant(e)s par rapport à leur travail avec les nouveaux-arrivants?
- Quelles sont les croyances des éducateurs/éducatrices et intervenant(e)s sur la notion d'inclusion et dans quelle mesure ces croyances ont-elles évolué au sein des pratiques pédagogiques et structurelles, et du climat social changeant de l'école?

## CADRE ET CONTEXTE THÉORIQUE

La théorie de la résilience a été utilisée comme cadre conceptuel, dans la mesure où il s'agit d'une théorie pertinente dans la recherche en éducation, et en particulier dans les milieux sociaux défavorisés (Bahi et Piquemal, 2013; Brunetti, 2006; Leroux et Théorêt; 2014; Patterson, Collins et Abbott, 2004; Théorêt, 2005). De façon générale, la résilience se réfère à «un processus dynamique comprenant l'adaptation positive

dans le cadre d'une adversité significative» (Luthar, Cicchetti et Becker, 2000, p. 543). Appliquée au milieu de l'enseignement, la résilience est le processus selon lequel l'enseignant, se retrouvant dans une situation d'adversité et de stress, réussit à mobiliser des ressources internes et externes de sorte à dépasser cette adversité pour retrouver ou recréer des conditions de travail efficaces et satisfaisantes (Garon *et. al.*, 2006, Théorêt, 2005; Zacharyas et Brunet, 2011). Deux types de facteurs sont clés dans la compréhension de la résilience : les facteurs de risque et les facteurs de protection, chacun comportant une dimension personnelle (interne) et une dimension environnementale (externe).

Dans le contexte des enseignants et des écoles en général, les recherches indiquent que les facteurs de protection internes sont la motivation, la confiance en soi, le sentiment d'accomplissement et le sentiment d'appartenance, alors que les facteurs de risque internes sont l'isolement, le stress, le sentiment d'incompétence et l'épuisement nerveux (Anderson, 1994; Gu et Day, 2007; Henderson et Milstein, 2003; Malloy et Allen, 2007). Ces mêmes recherches montrent que les facteurs de protection externes sont la collaboration et la collégialité, les attentes élevées (lorsqu'elles sont accompagnées d'un soutien approprié) et la possibilité d'une participation active; les facteurs de risque externes sont donc l'absence ou le contraire de ces derniers, à savoir le manque de ressources humaines accompagnées d'horaires trop chargés, le manque de soutien de l'administration, l'absence de collaboration, le manque de participation active et une formation insuffisante. Des situations d'adversité peuvent menacer l'équilibre entre les facteurs de protection et les facteurs de risque, provoquant possiblement une érosion de la résilience des enseignants : un changement dans la démographie des étudiants, un changement au sein de l'administration, des coupures budgétaires ayant un impact sur les ressources humaines, etc. Les recherches semblent suggérer que les facteurs de protection sont surtout personnels, alors que les facteurs de risque sont surtout environnementaux (Théorêt *et al.*, 2006), concluant que les facteurs de risque les plus exacerbés sont la violence du milieu (pour le personnel administratif) et le manque de ressources (pour les enseignants). Le cadre conceptuel de cette recherche s'inspire aussi du travail de Masten (1994) sur les quatre stratégies de soutien au développement de

la résilience, à savoir la diminution de l'exposition aux facteurs de vulnérabilité, la diminution du stress et de l'accumulation des facteurs de risque, l'augmentation de la disponibilité des ressources et la mobilisation des processus de protection.

## MÉTHODOLOGIE

L'école choisie pour cette étude est une école élémentaire<sup>2</sup> de la DSFM caractérisée par un paysage culturel diversifié, des niveaux socioéconomiques disparates et une approche pédagogique sans cesse réévaluée. La méthodologie choisie pour cette étude est l'approche qualitative avec, pour outil de collecte de données, l'entrevue semi-structurée. Les entrevues étaient organisées autour des thèmes suivants: croyances et expériences pédagogiques personnelles par rapport aux nouveaux-arrivants; réflexions sur le positionnement personnel par rapport aux initiatives pédagogiques et structurelles récentes (perception des facteurs de protection et des facteurs de risque); et réflexion sur le concept d'inclusion par rapport aux pratiques de l'école. Les données proviennent de neuf participants: quatre pédagogues/**intervenants spécialistes**, **quatre enseignants** et un membre de l'équipe administrative. Afin d'assurer une continuité cohérente entre la méthodologie et le cadre conceptuel sur la théorie de la résilience, les questions pour les enseignants et les pédagogues/**intervenants spécialistes ont été élaborées de sorte** à faire ressortir les facteurs de protection et les facteurs de risque, tant internes (personnels) qu'externes (environnementaux). Les questions pour le membre de l'équipe administrative ont été élaborées afin de donner au chercheur une vue d'ensemble de la structure pédagogique actuelle, des aménagements récents relatifs à l'allocation des ressources humaines et des initiatives d'ordre structurel. Les données résultant des entrevues effectuées auprès des enseignants et des pédagogues/**intervenants spécialistes** constituent ainsi l'essence de l'analyse. Les données ont été transcrites et organisées selon l'approche qualitative d'analyse des contenus, permettant l'émergence de thèmes de convergence. Plus précisément, les données ont été, dans un premier temps, retranscrites *verbatim*, pour ensuite être triées dans des catégories d'analyse (Wanlin, 2007), qui reflètent les indicateurs des questions de recherche (facteurs de protection et facteurs de risque liés à la résilience). Selon un processus de codage ouvert, les données ont été regroupées autour d'idées

centrales et répétitives. L'interprétation de ces données s'est constituée autour de facteurs explicatifs en lien avec d'autres études scientifiques.

## **DONNÉES, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION**

L'analyse des données a été effectuée selon le cadre théorique susmentionné. Les thèmes identifiés ont été répertoriés selon qu'ils appartiennent aux facteurs de risque ou aux facteurs de protection, et subdivisés selon leur dimension soit interne (personnelle), soit externe (environnementale). Chaque thème est illustré de témoignages recueillis lors de la collecte des données, exploité dans le contexte de travaux scientifiques pertinents à ce sujet, et mis en contraste par rapport à la recherche effectuée précédemment sur le corps enseignant de la DSFM (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009), ainsi que par rapport à d'autres études scientifiques portant sur le même thème.

### **Équipe administrative**

L'analyse des données issues de l'entrevue avec le membre de l'équipe administrative a permis d'isoler les thèmes suivants : la visée d'une culture de collaboration; une responsabilisation des enseignants et des enseignantes par rapport à des attentes pédagogiques explicites; et une allocation de ressources humaines inscrite dans une structure pédagogique établie. La notion de culture de collaboration a été bien exploitée dans les recherches en administration scolaire (Gather, 1994; Lessard et Portelance, 2005; Westheimer, 1998). Une recherche spécifique sur les facteurs favorisant la collaboration scolaire (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2009) suggère que trois facteurs clés entrent en jeu : le rôle des chefs d'établissement dans la mise en place de la collaboration, les habiletés et le sentiment de compétence des enseignants, et enfin, des opportunités de partage des préoccupations et connaissances pédagogiques. Les données qui suivent s'inscrivent dans ces perspectives.

*Changer la culture d'école.* On ne saurait sous-estimer le rôle que joue l'administration scolaire tant dans l'établissement d'un climat positif de l'école que dans le perfectionnement professionnel des enseignants (Godin *et al.*, 2004). Le témoignage du membre de l'équipe administrative exprime l'importance fondamentale d'instaurer une culture de l'enseignement



empreinte de deux valeurs fondamentales: d'une part, chaque éducateur est redevable envers tous ses élèves, valeur qui va de pair avec la croyance selon laquelle chaque enfant peut apprendre; d'autre part, chaque enseignant a droit à une structure d'appui et de collaboration dans son enseignement, valeur qui va de pair avec la croyance selon laquelle l'élève, tout comme l'enseignant, fait partie d'une communauté d'apprentissage.

*Rendre chaque éducateur redevable.* La culture de l'école est, selon notre participant, la base fondatrice de toute initiative pédagogique. Ainsi, les croyances et les valeurs de l'école ont fait l'objet d'un premier niveau fondateur de changement. En particulier, la croyance selon laquelle «chaque enfant est capable d'apprendre» est avancée comme point de départ pour responsabiliser chaque membre du personnel. Ainsi, l'idée que l'enseignant doit se sentir responsable de tous ses élèves est clairement établie comme une condition *sine qua non* de l'enseignement dans une école marquée autant par sa richesse culturelle que par ses inégalités sociales. Cette valeur se traduit par la volonté de ne pas accepter un échec scolaire comme étant la faute du milieu de l'enfant (famille, pauvreté, sous-scolarité, etc.), donnant souvent une porte ouverte à la dénégarion de responsabilité (Adichi, 2009; Solorzano et Yosso, 2001; Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). En ce qui concerne les nouveaux-arrivants, notre participant traduit cette valeur de la façon suivante:

On a enlevé l'étiquette "nouveaux-arrivants," ce qui ne veut pas dire qu'on ne voit pas les circonstances particulières des nouveaux-arrivants, mais cela fait partie du travail qu'on fait sur la culture de l'école et sur nos croyances. Associer une étiquette à un enfant fait courir le risque de blâmer cette étiquette pour le manque de réussite de l'élève, ou pire, de développer l'idée selon laquelle ces élèves devraient être la responsabilité de quelqu'un d'autre.

L'accent est sur l'enfant et son apprentissage plutôt que sur la matière et l'enseignement. Consciente de la charge de travail et du poids émotionnel qui reposent sur les épaules des enseignants, l'administration place la notion de responsabilité en parallèle avec la notion de collaboration.

*Instaurer une culture de collaboration.* La notion de collaboration est le deuxième pilier fondateur de la culture de

l'école (Tilman et Ouali, 2001; Gather, 1994; Lessard et Portelance, 2005; Westheimer, 1998). L'administration a conscience du fait que les attentes émises doivent s'accompagner de soutien : «Oui, tu es responsable de tes élèves, mais ton élève, c'est aussi mon élève, et on ne s'attend pas à ce que tu fasses ce travail seul; on doit travailler en équipe», explique notre participant. La notion de Communauté d'Apprentissage Professionnelle, devenue un modèle adopté dans les écoles canadiennes, fonde cette collaboration (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010; Leclerc, 2012; Leclerc et Labelle, 2013; Leclerc et Moreau, 2011). L'administration reconnaît que «même avec les meilleures pratiques de différenciation, il était difficile pour l'enseignant de répondre à ces besoins, parce que le pourcentage des élèves ayant eu des interruptions scolaires, voire aucune scolarité, atteignait un seuil critique». L'expression d'un engagement de soutien auprès des enseignants vise à contribuer au développement de la résilience de ces derniers, qui, lorsqu'ils ne se sentent pas outillés ni suffisamment encadrés, se retrouvent démunis (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). Cet engagement de la part de l'administration est susceptible de favoriser le développement de la résilience des enseignants en diminuant le stress lié au sentiment d'isolement. Une mobilisation de ressources humaines pour la mise en place de cette collaboration est évidemment clé.

**Ressources humaines et structure pédagogique.** Une mobilisation de ressources humaines supplémentaires et spécialisées, particulièrement dans le secteur du service aux élèves, a permis la mise en place d'une programmation et d'une structure pédagogique de collaboration. Le témoignage de l'administration a permis d'isoler l'existence des pratiques et structures suivantes : un appui à la programmation par des spécialistes en littératie et en numératie avec la mise en place de groupes de lecture et de centres de numératie systématisés dans l'horaire<sup>3</sup>; des interventions régulières et supplémentaires pour les élèves en difficultés (travailleurs sociaux, conseillers, aide à la programmation et orthopédagogues); des blocs de temps de programmation par niveaux pour les enseignants; des rencontres hebdomadaires de discussion et de planification pédagogique entre enseignants et entre enseignants et spécialistes; une présence en classe systématisée des intervenants spécialisés en appui à la programmation; une mobilisation plus importante

des auxiliaires dans les groupes de lecture et centres de numération. D'autres initiatives ont été citées, mais par souci de confidentialité pour l'identité de l'école, celles-ci ne sont pas incluses dans cet article. Le témoignage de notre participant montre l'existence de pratiques visant au développement d'une école résiliente (Terrisse, et Lefebvre, 2007; Masten, 1994). Parmi ces pratiques, certaines visent la résilience des élèves (mais ne constituent pas l'objectif de la présente étude) et d'autres visent la résilience des enseignants dont l'analyse des témoignages suit.

Les pratiques et croyances susmentionnées offrent un cadre de résilience empreinte d'une dimension cognitive et d'une dimension psychologique, deux dimensions considérées comme essentielles au développement de la résilience du personnel scolaire (Théorêt *et al.*, 2006). D'une part, les initiatives qui relèvent de la formation, des appuis à la programmation, des temps de discussion et de planification pédagogiques favorisent la résistance cognitive en mobilisant des opportunités de partage d'expertises. D'autre part, la culture de collaboration et la mobilisation de ressources humaines favorisent le bien-être psychologique des enseignants en réduisant le stress et l'isolement. L'analyse des données démontre une mise en place de stratégies destinées à soutenir la résilience du personnel scolaire, selon les approches de Masten (1994), à savoir que la mobilisation de ressources humaines dans une structure pédagogique établie constitue une augmentation de la disponibilité des ressources, permettant de diminuer le stress et l'accumulation des facteurs de risque, tout en favorisant la mobilisation des processus de protection (Day et Gu, 2013; Lefebvre, 2007).

### **Enseignants et pédagogues/intervenants spécialistes**

**Facteurs de risque internes.** Alors que l'étude précédente (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009) mettait en relief l'existence significative de facteurs de risque internes, à savoir le sentiment d'insuffisance et l'épuisement nerveux, tous deux conduisant à une tendance à la dénégation de responsabilité, les données recueillies dans la présente étude ne laissent aucunement entrevoir ces facteurs de risque. Cela ne veut pas dire que les enseignants ne font jamais l'expérience de ces sentiments d'insuffisance ou d'épuisement ou qu'ils n'ont jamais tendance

à adopter une attitude de rejet de responsabilité, mais cela signifie que ces sentiments et attitudes restent en veilleuse et ne constituent ainsi pas des facteurs de risque. Autrement dit, il y aurait prévalence de facteurs de protection internes. Les études qui se sont penchées sur les facteurs explicatifs de la prévalence des facteurs de protections internes notent l'importance des expériences positives au sein de l'école, ainsi que le rôle des caractéristiques personnelles, comme l'engagement professionnel et la motivation (Beltman, Mansfield et Price, 2011; Gu and Day, 2007; Howard et Jonhson, 2004).

### **Facteurs de risque externes.**

*Disparités sociales et académiques des élèves nouveaux-arrivants.* Tant pour la recherche précédente (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009) que pour la présente étude, les disparités sociales et académiques sont mentionnées comme des difficultés qui demandent un investissement personnel et pédagogique considérable. Les discontinuités sociales et culturelles ainsi que les ruptures académiques constituent, selon l'expression de l'un de nos participants, « une équation à double inconnue » et restent les deux principaux défis du travail du personnel scolaire auprès des nouveaux-arrivants. Néanmoins, les deux études diffèrent de façon marquée dans la mesure où, dans l'étude précédente, les difficultés du milieu accentuaient les facteurs de risque internes, provoquant un sentiment d'insuffisance (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009, p. 339), alors que dans la présente étude, les difficultés du milieu, même si elles restent perçues comme étant de grands défis, ne semblent pas entraver les facteurs de protection personnels de la plupart des participants. Les deux témoignages suivants résument ce qui a été exprimé par la plupart des participants: «Avant, avec tous ces défis, je veux dire les élèves qui ont un gros retard académique et aussi tout l'aspect social, notre travail était rendu vraiment difficile... je me sentais tout le temps brulé et je n'avais pas confiance en moi; maintenant, avec tout le soutien qu'on a, j'ai confiance en moi... Je me sens beaucoup plus à l'aise» (enseignant); «Comme on est une école avec beaucoup de besoins, on a droit à plus de ressources humaines; ça nous aide beaucoup» (enseignant). Une plus grande mobilisation de ressources humaines pourrait avoir diminué le facteur de risque externe dans la résilience pour certains enseignants. Cependant, comme le souligne

les recherches quant à l'interaction des facteurs de risque et des facteurs de protection, plusieurs éléments jouent un rôle dans le maintien des facteurs de soutien, et notamment, l'environnement scolaire, mais aussi les expériences et caractéristiques personnelles de chacun (Beltman, Mansfield et Price, 2011; Gu and Day, 2007; Howard et Jonhson, 2004).

*Convergences et divergences : crainte d'une attente d'adhésion à une idéologie.* L'analyse des données révèle la présence d'un facteur qui constitue à la fois un facteur de risque externe et un facteur de protection externe. En effet, il existe une certaine tension entre la crainte, pour certains, d'une attente d'adhésion à une idéologie pédagogique, et la perception, pour d'autres, d'une résistance à leur croyance en une pédagogie donnée. Soulignons d'emblée que cette tension est ressentie entre enseignants, c'est-à-dire par des enseignants de la part de leurs collègues, et non pas par des enseignants de la part de l'administration. Les enseignants interrogés expriment un enthousiasme certain lorsqu'ils relatent leurs expériences des initiatives instaurées par la DSFM (allocations de ressources humaines), par l'administration (aide en formation, opportunités de collaboration inscrites dans l'horaire, soutien systématisé), et par les intervenants-spécialistes (aide à la programmation, groupes de lecture, ateliers de numératie, interventions pédagogiques). Les intervenants expriment le même enthousiasme lorsqu'ils relatent leur propre travail d'intervention, de coordination et de collaboration.

Cela dit, cet enthousiasme est accompagné, pour la plupart, d'un certain scepticisme, qui exprime un regard critique et une capacité au discernement par rapport au risque d'endoctrinement dans une idéologie. Loin de signifier résistance, l'analyse des données relatives à ce sujet révèle l'existence d'un désir de nuances pédagogiques et d'une philosophie professionnelle personnalisée imprégnée de plusieurs théories. L'exemple le plus souvent cité était l'adhésion sans discernement à la conception universelle de l'apprentissage. La plupart des enseignants et intervenants reconnaissent la valeur d'une approche structurelle commune; cela dit, alors que certains d'entre eux se déclarent les disciples quasi-inconditionnels d'une théorie pédagogique donnée (en l'occurrence, la conception universelle de l'apprentissage), la

plupart des participants se réservent le droit de définir leur propre philosophie de façon nuancée, préférant la notion de «bonnes pratiques» et se tenant volontairement à l'écart d'un quelconque 'culte pédagogique.'

Une certaine crainte de ces participants (enseignants comme intervenants-spécialistes) émane quant au risque de confondre collaboration avec idéologie. «Moi, je ne suis pas à l'aise avec les gens qui se font les disciples d'une seule approche surtout s'ils cherchent à avoir de l'emprise sur les autres» déclare un enseignant. «Il y a des théories qui sont imposées et ça ne devrait pas l'être si ça ne suit pas notre philosophie. Je ne suis pas à l'aise avec ces théories imposées; j'aime pouvoir utiliser mon propre jugement», enchaîne un autre enseignant. Une certaine perception que certains résistent peut alors simplement signifier l'expression d'un questionnement critique. Par ailleurs, un engouement inconditionnel pour un courant pédagogique donné peut susciter la crainte d'une attente d'adhésion (Bartholomé et Trueba, 2000). Cette tension existe autant pour les enseignants que pour les intervenants et spécialistes.

*Ressources pédagogiques.* Le dernier facteur d'adversité cité par certains enseignants concerne les ressources pédagogiques, qui devraient être actualisées et rendues plus directement accessibles. Ce thème ne transparait pas comme essentiel dans les témoignages mais plutôt comme secondaire, n'étant cité que lors d'une question ouverte sur le «quoi d'autre?» Une mise à jour du curriculum et une mise à disposition de plus de livres pour les élèves ont été citées. Plus précisément, il s'agirait de mettre à disposition des manuels scolaires plus récents, ainsi que des livres plus contemporains.

**Facteurs de protection internes.** Dans l'ensemble, les facteurs de protection internes restent conformes aux recherches sur le même sujet (Anderson, 1994; Gu et Day, 2007; Henderson et Milstein, 2003; Malloy et Allen, 2007;) ainsi qu'aux données récoltées dans l'étude précédente effectuée dans la DSFM (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009), à savoir la vocation, l'auto-efficacité et l'engagement, ainsi que le vécu et les valeurs personnelles des éducateurs.

*Motivation intrinsèque et engagement.* On décèle, dans les témoignages des participants, une motivation intrinsèque

exprimée sous forme de désir de servir et d'aider, amenant un regard positif sur la profession. Les recherches montrent que les enseignants ayant une motivation intrinsèque sont plus résilients que ceux qui ont une motivation extrinsèque, car ils se remettent plus vite des stress ou déceptions du métier (Zacharyas, 2012). Un de nos participants du groupe des pédagogues/intervenants spécialistes explique: «J'ai le plus beau poste que j'aie jamais eu. On m'a donné beaucoup de latitude et de ressources financières à disposition. Ils m'ont fait confiance. Ça me passionne. Et je travaille avec une équipe dynamique». De la même manière, un enseignant exprime: «Je ne voudrais jamais quitter cette école car, ici, j'ai l'impression de faire une différence; presque tous les jours, j'ai l'impression de faire une différence... J'aime voir le regard des jeunes s'illuminer». D'autres témoignages abondent dans ce sens: «Je voulais vraiment aider; c'est important d'avoir ces motivations» (enseignante); «Je suis devenue enseignante pour aider les jeunes, et je reste à cette école parce que pour moi le défi est motivant» (enseignant); «L'avenir de cette école m'intéresse et me motive» (pédagogues/intervenants spécialistes). Il est relativement courant de constater l'existence d'une vocation et d'une détermination quasi-inébranlable chez les enseignants (Estolla *et al.*, 2003; Gu et Day, 2007), mais souvent les difficultés liées aux milieux défavorisés mettent en péril ces forces internes (Leroux et Théorêt, 2014). Tel n'est pas le cas pour ces participants, ainsi qu'il le sera souligné dans l'analyse des facteurs de protection externes.

*Auto-efficacité et responsabilité personnelle.* Le sentiment d'être responsable de l'efficacité de son propre enseignement est mentionné par les participants comme une disposition personnelle essentielle. Être organisé, avoir bien planifié son enseignement, et se sentir responsable du déroulement d'une leçon sont perçus par certains comme étant des conditions préalables, c'est-à-dire devant exister avant de vouloir dépendre des appuis structurels mis en place par l'école: «Le plus important c'est d'être organisé soi-même dans son enseignement avant même de penser à avoir des appuis, c'est-à-dire qu'il faut travailler en amont. Ça, c'est un travail individuel qui doit se faire. C'est la tâche de chaque enseignant de structurer sa classe», explique un enseignant; «Il faut que tu structures ton enseignement; on ne peut pas tout attendre des ressources humaines», enchaîne un autre enseignant.

Cependant, d'autres voient l'auto-efficacité comme étant rendue possible par l'allocation de ressources humaines, ou, le cas échéant, voient l'auto-efficacité comme pouvant être menacée par un manque de ressources humaines: «On a beaucoup d'interventions en salle de classe, et il y a aussi des moments où les élèves qui ont des gros besoins sortent de la classe; sans cet appui, j'aurais beaucoup de difficultés à enseigner», explique un enseignant. Alors que l'auto-efficacité est inébranlable pour certains, elle reste perçue comme plus fragile pour d'autres. Cette nuance dans la conception des ressources personnelles a un impact sur le degré de résilience des enseignants, les enseignants moins résilients étant ceux qui considèrent l'efficacité comme dépendant étroitement des ressources humaines allouées (Zaccharyas et Brunet, 2011).

*Confiance en soi et sentiment d'accomplissement.* Alors que les données de l'étude précédente (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009) se caractérisent par un ébranlement de la confiance en soi et du sentiment d'accomplissement, les données de la présente étude témoignent de la présence de ces facteurs: «Maintenant, j'ai confiance en moi; avant, non...» (...) «On a beaucoup d'appuis, alors je me sens en confiance et j'ai plus l'impression de réussir à rejoindre les besoins de mes élèves» affirme un enseignant. Certains décrivent la confiance en soi comme étant innée, alors que, pour d'autres, la possibilité d'avoir confiance en soi dans le travail dépend de la culture (collaboration et collégialité) et de la structure (ressources humaines) de l'école. Le sentiment d'accomplissement, quant à lui, dépend étroitement des facteurs de protection externes.

*Vécu personnel et valeurs.* Parmi les témoignages des participants qui sont relatifs à l'engagement et à l'auto-efficacité, certains offrent un lien explicatif entre ces deux facteurs et un cheminement personnel qui présente une certaine cohérence, voire intimité, avec le cheminement des élèves en difficultés. Les témoignages suivants expriment la possibilité d'une attitude empathique en lien avec le vécu personnel de certains participants: «Dans le passé, j'ai travaillé dans une communauté défavorisée et ça m'a donné de l'expérience pour travailler ici» (enseignant). «J'ai eu des difficultés d'anxiété à l'école quand j'étais jeune, alors mon expérience de vie informe mes approches» (enseignant). Un autre enseignant explique :



Je pense que le fait que moi-même je sois nouvelle-arrivante facilite mon travail avec les nouveaux-arrivants, parce que je me mets vraiment dans leur peau; je sais comment on se sent quand on vient d'arriver, on est perdu et dépaycé. Le premier contact est très important; c'est ce qui peut décider s'ils [les nouveaux-arrivants] vont s'épanouir ou se replier sur eux-mêmes.

Le lien entre le vécu personnel ainsi que les valeurs associées à ce vécu et une attitude constructive à l'égard des questions de justice sociale est établi dans les recherches en éducation. Garmon (2005), ainsi que Mills et Ballantyne (2010), identifient notamment les expériences interculturelles et une capacité de remise en question de soi comme étant clé dans le développement d'une pédagogie pour la diversité culturelle. Cette perspective trouve écho dans les recherches de Smith, Moallem et Sherill (1997), de Dedeoglu et Lamme (2011), et de Pohan (1996).

**Facteurs de protection externes.** Les recherches (Anderson, 1994; Gu et Day, 2007; Henderson et Milstein, 2003; Malloy et Allen, 2007) s'accordent sur la pertinence des facteurs de protection externes suivants dans le développement et le maintien d'un personnel résilient : des ressources humaines inscrites dans une programmation adéquate, des attentes élevées accompagnées d'un soutien approprié, et la possibilité d'une participation active dans un esprit de collaboration et de collégialité. Ces mêmes recherches montrent que le manque de ressources humaines reste un problème très présent dans les écoles et constitue un facteur de risque pour le personnel. Or, l'analyse des données de cette étude montre que la mobilisation des ressources humaines dans une programmation pertinente se révèle être un facteur de protection préminent, tel qu'il est expliqué dans la section suivante.

*Ressources humaines inscrites dans une structure pédagogique cohérente.* Dans la recherche précédente (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009), le manque de ressources humaines pour répondre aux disparités académiques des élèves constituait le facteur de risque externe le plus grave, c'est-à-dire le plus menaçant pour la santé mentale des enseignants. En revanche, l'analyse des données de la recherche actuelle positionne les ressources humaines non plus comme un facteur de risque, mais comme un des facteurs de protection externes les plus importants.

Il ne s'agit pas tant de la présence de personnel supplémentaire que de la mobilisation de ce personnel supplémentaire dans une structure de collaboration systématisée dans l'horaire. Autant les enseignants qui bénéficient de cette structure d'appui que les intervenants et spécialistes qui sont mobilisés pour offrir cet appui relatent avec enthousiasme les bénéfices de cette structure.

La mobilisation de ressources humaines telle qu'elle est structurée dans cette école favorise deux dimensions essentielles de la résilience du personnel enseignant: la dimension cognitive et la dimension psychologique (Garon *et al.*, 2006; Gu et Day, 2007; Théorêt, 2005). Sur le plan psychologique, la présence régulière d'auxiliaires et de spécialistes dans la salle de classe, ainsi que dans les groupes de lecture et dans les ateliers de numératie, permet de répondre de façon constructive au sentiment d'insuffisance, de solitude et de stress des enseignants. Les témoignages suivants en constituent une illustration pertinente: «Avant on prenait pour acquis que l'enseignant était capable de tout gérer seul et on était tout le temps épuisé, alors que maintenant on a une structure et un système» (enseignant); «Maintenant, avec les ressources humaines supplémentaires qui rentrent dans une structure, on arrive à faire notre travail. Avant, nos choix étaient le congé de stress parce qu'on cherche à tout faire et on ne peut pas, ou juste se contenter que l'enfant se sente bien» (enseignant); «Moi, ce qui m'aide, c'est un horaire très structuré avec les temps d'intervention et de programmation qui sont dans l'horaire. Avant tout ça, mon moral était bas, j'étais souvent frustré et brulé. Parfois, je voulais quitter» (enseignant). Par ailleurs, sur le plan cognitif, la mobilisation de spécialistes (aide à la programmation en numératie et en littératie, orthopédagogues) dans l'enseignement et dans la programmation permet de vivre une culture de collaboration en offrant à chacun des opportunités de participation active reconnues comme essentielles dans le développement de la résilience du personnel enseignant (Gu et Day, 2007). Les témoignages suivants en sont l'illustration: «Ce que j'aime, c'est qu'on a beaucoup d'appui, et on a du temps de préparation et c'est inclusif, et je peux suivre correctement tous mes élèves et bien les évaluer» (enseignant); «On nous donne du temps pour planifier et créer nos centres. C'est extraordinaire» (enseignant); «Je me sens tellement bien outillée. J'ai des temps

de rencontre avec mes collègues du même niveau» (enseignant); «Les groupes de lecture, c'est génial! C'est extraordinaire! Le niveau de lecture s'est amélioré pour tous les enfants, et les enfants aiment lire; on atteint des objectifs qu'on n'arrivait pas à atteindre avant» (enseignant); «Pour la numératie, on a des spécialistes qui nous aident, par exemple ils nous préparent le matériel pédagogique; nous, les profs, on organise nos leçons et on se rencontre pour définir nos stratégies» (enseignant). L'école semble avoir entendu l'appel des enseignants quant au problème des ressources humaines comme facteur de risque externe. La mobilisation des ressources humaines, telle qu'elle y est vécue, apparaît comme un facteur de protection dans le développement de la résilience du personnel interrogé.

*Leadership participatif à caractère démocratique.* Gu et Day (2007) affirment que des opportunités de participation active sont importantes dans le développement de la résilience du personnel enseignant. Les témoignages démontrent que les enseignants apprécient qu'un des objectifs dans la mobilisation de ressources humaines supplémentaires soit des opportunités de participation active (Théorêt, 2005): «On a des temps de discussion pédagogique et ça c'est super», explique avec enthousiasme un de nos participants. Les pédagogues/intervenants spécialistes sont conscients de l'importance d'une approche collaborative. Leurs témoignages dénotent d'une approche participative à caractère démocratique, ou leadership partagé (Geijsel *et al.* 2003; Godin *et al.* 2004; Leithwood, et Jantzi, 2000): «Si j'impose un modèle pédagogique aux enseignants et qu'ils n'en voient pas la valeur, ça ne marchera pas. Il faut que j'aie une approche démocratique. On a donc regardé des modèles ensemble et on en a discuté. Finalement, tout le monde est à bord et les résultats sont bons» (pédagogue/intervenant spécialiste); «Je crée du matériel, j'invite des pédagogues qui nous présentent différents modèles et puis on construit notre propre modèle. On regarde des vidéos d'interventions et on critique ensemble» (pédagogue/intervenant spécialiste); «On détermine les objectifs ensemble» (pédagogue/intervenant spécialiste). L'analyse des témoignages permet de déceler un véritable engagement des participants dans des pratiques de Communautés d'Apprentissage Professionnelles (Fontaine *et al.*, 2013; Hord et Sommers, 2008; Leclerc et Moreau, 2011;) et de leadership participatif (Isabelle *et al.* 2013) marquées par deux

piliers essentiels: d'une part, une collaboration inscrite dans une structure qui permet une diffusion ainsi qu'un partage d'expertises, et d'autre part, une culture de responsabilité collective partagée face à la réussite des élèves (Leclerc et Moreau, 2011). La faisabilité même de l'inclusion, jusque-là mise en doute par une vision cloisonnée de l'enseignement, devient alors réaliste. La culture de collaboration est vécue comme un facteur d'épanouissement.

*Attentes de l'administration et soutien.* Les participants de cette recherche se sentent motivés par les attentes exprimées par l'administration quant à leur investissement dans une pédagogie qui vise la réussite académique de tous les élèves (Bogler, 2001; Geijsel et al., 2003; Ori et Roth, 2011): «Avant, il n'y avait pas vraiment de pression pour le niveau académique des élèves qui avaient des gros retards, comme les nouveaux-arrivants; on voulait juste que les élèves se sentent bien. Maintenant, les attentes de l'administration sont sur les deux niveaux, l'affectif et l'académique», explique un enseignant. Ainsi, la motivation intrinsèque déjà présente dans les facteurs de protection internes est accompagnée d'une motivation extrinsèque. Les recherches montrent que les attentes placées par l'administration sur les enseignants sont susceptibles de mener au découragement et à une faible estime de soi, si ces attentes ne sont pas accompagnées d'un soutien adéquat, alors qu'elles peuvent favoriser le développement de la résilience si elles sont accompagnées d'un soutien adéquat (Henderson et Milstein, 2003; Leroux et Théorêt, 2014; Théorêt et al., 2006). Dans le cas de nos participants, le soutien qui accompagne les attentes engendre une estime de soi positive et un bon niveau de confiance en soi, ceci signifiant que les attentes constituent un facteur d'épanouissement: «Si je demande de l'aide à l'administration, je sais que je vais l'avoir» (enseignant); «On se sent plus redevable quand on a de l'appui.» (Enseignant); «Je suis emballée avec cette administration» (pédagogue/intervenant spécialiste); «On a besoin de sentir qu'il y a des attentes académiques; l'amour développe l'intelligence, oui c'est vrai, mais ça prend aussi une structure et des stratégies pour développer l'intelligence» (enseignant).

*Inclusion : L'inclusion des élèves passe par l'inclusion du personnel.* La faisabilité de l'inclusion était mise en doute par

les participants de la recherche précédente (Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). Les participants de la présente étude s'entendent sur le fait que la faisabilité de l'inclusion repose sur l'acceptation du fait préalable suivant: les difficultés du milieu (interruptions scolaires, discontinuités linguistiques et culturelles, difficultés sociales) sont telles que cela dépasse la pédagogie différenciée que les participants semblent comprendre comme une adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité des classes, bien qu'il s'agisse en fait d'une adaptation, non seulement de l'enseignement mais aussi du milieu scolaire et des programmes (Perrenoud, 2000). En effet, le témoignage suivant d'un enseignant résume le point de vue partagé par la majorité des participants: «La pédagogie différenciée avec un seul enseignant en classe ne suffit pas quand il y a une masse critique d'élèves qui ont des gros besoins et surtout des écarts académiques». à la suite de cette constat, les réflexions apportent une nuance importante entre l'inclusion au sens géographique du terme (l'élève est-il dans la salle de classe?) et l'inclusion au sens socio-affectif et académique du terme (répond-on aux besoins de l'élève?). La réconciliation des deux ne va pas forcément de soi. Les témoignages suivants illustrent une prise de position qui exprime la compréhension d'une incompatibilité sémantique et pédagogique entre le 'géographique' et l'appartenance socio-académique: «L'inclusion, c'est l'appartenance à une communauté scolaire... Sortir un enfant de la classe quand il en a besoin, c'est de l'inclusion. Un enfant qui arrive d'un camp de réfugié en quatrième ou en cinquième année et qui ne connaît pas son alphabet a besoin de ce temps en dehors de la classe. Faire de la lecture un à un au fond de la classe avec cet élève serait humiliant pour lui; ce ne serait pas de l'inclusion» (pédagogue / intervenant spécialiste); «un enfant de quatrième ou de cinquième année qui doit travailler l'alphabet, pour moi, s'il reste en salle de classe, ce n'est pas forcément bon pour son estime de soi, et ça, ce n'est pas de l'inclusion... être physiquement dans la salle de classe, ça ne veut pas dire que je l'inclus... L'inclusion ne veut pas forcément dire que tout le monde doit être en salle de classe» (enseignant); «L'inclusion doit être faite par rapport aux besoins de l'enfant... Le sortir pour faire du 'un à un,' c'est respecter l'enfant et ne pas blesser son estime» (enseignant). Au niveau des facteurs de protection et des facteurs de risque, la pratique de 'sortir l'élève de la classe' pour mieux répondre à ses besoins académiques

enraye le facteur de risque interne principal qui existait, à savoir l'épuisement nerveux et le sentiment d'insuffisance: «En tant qu'enseignante, avant j'étais tellement épuisée et démunie quand j'avais des élèves qui avaient quatre ou cinq ans de retard académique» (enseignant).

Le point de vue sur l'inclusion a changé de sorte que des moments d'attention pédagogique passés en dehors de la classe ne sont pas forcément conçus comme étant contraires à l'inclusion surtout lorsqu'il s'agit de la lecture: «Sortir de la classe n'est jamais notre première stratégie, mais parfois avec les écarts académiques et surtout en lecture, c'est nécessaire. Certains élèves ont besoin de 'un à un,' surtout ceux qui n'ont pas la langue» (enseignant). Cela dit, les centres de numératie, tels qu'ils sont conçus en collaboration avec les spécialistes, permettent de garder les élèves en salle de classe: «J'aime beaucoup les centres de numératie parce que c'est très inclusif; on peut garder tous les élèves dans la classe. Et puis, on est trois adultes dans la classe, l'ortho ou l'aide à la programmation, l'enseignant, et l'auxiliaire» (enseignant). Ce dernier témoignage suggère que la condition *sine qua non* de l'inclusion des élèves est l'inclusion du personnel spécialisé lui-même: «Je m'intègre dans les salles de classe le plus possible. Il faut appuyer les enseignants pour rendre l'inclusion possible» (pédagogue/intervenant spécialiste); «Je ne suis jamais dans mon bureau... Je rentre dans les salles de classe.» (pédagogue/intervenant spécialiste); «Une des premières choses que je dis à mes enseignants, c'est que 'tu n'es plus tout seul,' je prends la responsabilité d'être toujours disponible» (pédagogue/intervenant spécialiste). L'intégration du personnel spécialisé dans les salles de classe apparaît comme la possibilité d'une réconciliation entre inclusion physique (l'élève est dans la salle de classe) et inclusion socio-académique (on répond aux besoins de l'élève) (Doudin, Curchod-Ruedi et Lafortune, 2011; Ramel et Benoit, 2011).

## Conclusion

Cette étude avait pour but d'offrir une interprétation critique de données qualitatives recueillies auprès d'éducateurs au sein d'une école élémentaire de la DSFM sur les récentes

initiatives pédagogiques, sociales et structurelles relatives à l'intégration des nouveaux-arrivants. Les questions spécifiques qui ont guidé cette recherche sont :

- Quelles sont les expériences et les perceptions des enseignants et des pédagogues/intervenants spécialistes<sup>4</sup> des approches actuelles de l'école par rapport à l'inclusion des nouveaux-arrivants?
- Quelles sont les perceptions des facteurs de protection et des facteurs de risque (internes et externes) de ces éducateurs et intervenants par rapport à leur travail avec les nouveaux-arrivants?
- Quelles sont les croyances des éducateurs et intervenants sur la notion d'inclusion et dans quelle mesure ces croyances ont-elles évolué au sein des pratiques pédagogiques et structurelles et du climat social changeants de l'école?

À la lumière de la théorie de la résilience (Théorêt, 2005), l'analyse des données de cette étude montre une prédominance des facteurs de protection par rapport aux facteurs de risque, tant internes qu'externes, suggérant l'existence d'un personnel résilient, c'est-à-dire faisant preuve de persévérance, de résistance et de compétence dans des situations de défis. Les ressources individuelles (confiance en soi, sentiment d'accomplissement, sentiment de responsabilité personnelle, auto-efficacité et motivation intrinsèque) ainsi que les ressources environnementales (ressources humaines, opportunités de participation active, climat de collaboration) constituent des facteurs d'épanouissement et de persévérance et réduisent les facteurs de stress dans des situations rendues difficiles par les disparités de tous genres des élèves. Cette résilience permet au personnel de voir dans les difficultés une motivation externe.

La présence de certaines dispositions est primordiale et devrait servir tant à informer les pratiques d'embauche qu'à informer le personnel des attentes de l'école: une motivation intrinsèque, un sentiment de responsabilité personnelle, une capacité à collaborer, une croyance en la capacité de chaque enfant de réussir et l'existence de valeurs liées à l'équité. Cela dit, à la lumière de l'expression «ton élève, c'est mon élève»,

la présence de facteurs de soutien externes est primordiale au maintien de ces facteurs de protection internes. En effet, l'analyse des données montre qu'une ressource essentielle au développement de la résilience est le soutien offert par l'administration sous la forme d'une mobilisation de ressources humaines adéquates dans une structure favorisant la collaboration et la participation active, l'intervention et l'appui de spécialistes, et des opportunités régulières de formation et de discussions pédagogiques. La présence d'un programme de mentorat pour les nouveaux enseignants n'est pas à négliger. Un leadership participatif a su nourrir le climat de collaboration qui caractérise l'école. Cette approche reste essentielle dans la visée d'un équilibre entre cohérence pédagogique et adhérence idéologique, en validant la possibilité de critique et de remise en question.

#### Notes

1. **Le terme «pédagogues/intervenant(e)s spécialistes» est utilisé** pour désigner les orthopédagogues, les conseillers/ conseillères, les travailleurs/travailleuses sociaux, et les appuis à la programmation (numératie et littératie). Aucune référence spécifique ne sera faite liant un témoignage à une spécialisation, de sorte à protéger l'anonymat des participants.
2. Il y a un manque délibéré d'informations spécifiques sur cette école, de sorte à limiter les possibilités d'identification de l'établissement ainsi que des participants.
3. **Au moment de la rédaction de cet article, les initiatives** pédagogiques relatives à la littératie et à la numératie étaient structurées autour de centres avec des plages horaires communes, permettant de rejoindre les élèves d'un même niveau de plusieurs classes, de travailler avec plusieurs niveaux d'une classe, et de collaborer avec les spécialistes et d'autres collègues.
4. **Le terme «pédagogues/intervenants spécialistes» est utilisé pour** désigner les orthopédagogues, les conseillers, les travailleurs sociaux, et les appuis à la programmation (numératie et littératie). Aucune référence spécifique ne sera faite liant un témoignage à une spécialisation, de sorte à protéger l'anonymat des participants.

#### Bibliographie

- ADAMS, Leah et KIROVA, Anna (dir.) (2007) *Global migration and education: School, children, and families*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 349 p.



- ADICHIE, Chimamanda Ngozi (2009) *The danger of the single story*, [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html).
- ARUC-IFO, Alliance de Recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (2009) *Identités francophones de l'ouest canadien : définition, valorisation et transmission*. <http://sites.ustboniface.ca/aruc-ifo/fr/>
- ANDERSON, Lascelle (1994) «Effectiveness and efficiency in inner-city public schools : charting school resilience» dans WANG, Margaret C. et GORDON, Edmund W. (dir.) *Educational Resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 141-150.
- BAHI, Boniface et PIQUEMAL, Nathalie (2013) «Dépossession socio-économique, linguistique et résilience: horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 25, n° 1-2, p. 109-128.
- BARTOLOMÉ, Lilia I. et TRUEBA, Enrique T. (2000) «Beyond the politics of schools and the rhetoric of fashionable pedagogies: The significance of teacher ideology», dans TRUEBA, Enrique T. et BARTOLOMÉ, Lilia I. (dir.) *Immigrant voices: In search of educational equity*, Maryland, Roman & Littlefield Publishers, p. 277-292.
- BELTMAN, Susan, MANSFIELD, Caroline et PRICE, Anne (2011) «Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience», *Educational Research Review*, vol. 6, n° 3, p. 185-207.
- BOGLER, Ronit (2001) «The influence of leadership style on teacher job satisfaction», *Educational administration quarterly*, vol. 37, n° 5, p. 662-683.
- BRUNETTI, Gerald J. (2006) «Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States», *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 7, p. 812-825.
- DAY, Christopher et GU, Qing (dir.) (2013) *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*, New York, Routledge, 172 p.
- DEDEOGLU, Hakan et LAMME, Linda L. (2011) «Selected demographics, attitudes, and beliefs about diversity of preservice teachers», *Education and Urban Society*, vol. 43, n° 4, p. 468-485.
- DIONNE, Lilian, LEMYRE, François et SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2010) «Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement

- professionnel», *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 36, n° 1, p. 25-43.
- DOUDIN, Pierre-André, CURCHOD-RUEDI, Denise et LAFORTUNE, Louise (2010) «Inclusion et santé des enseignants et des enseignantes. Facteurs de risque et de protection», dans ROUSSEAU, Nadia (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Saint-Foy, Presse de l'université du Québec, p. 423-446.
- ENGLANDER, Henriette (2007) «Comment les enseignants peuvent-ils devenir des tuteurs de résilience?», dans CYRULNIK, Boris et POURTOIS, Jean-Pierre (dir.) *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, p. 227-247.
- ESTOLA, Eila, ERKKILA, Raija et SYRIA Leena (2003) «A moral voice of vocation in teachers' narratives», *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 9, n° 3, p. 239-256.
- FANTINO Anne-Marie et COLAK, Alice (2001) «Refugee children in Canada: Searching for identity», *Child Welfare*, vol. 80, n° 5, p. 2-8.
- FERFOLIA, Tania et VICKERS, Margaret (2010) «Supporting refugee students in school education in Greater Western Sydney», *Critical Studies in Education*, vol. 51, n° 2, p. 149-162.
- GARMON, Arthur M. (2005) «Six key factors for changing preservice teachers' attitudes/beliefs about diversity», *Educational Studies*, vol. 38, n° 3, p. 275-286.
- GARON, Roseline, THÉORÉT, Manon, HRIMECH, Mohamed et CARPENTIER, Anylène (2006) «Résilience et vulnérabilité chez des chefs d'établissement scolaire: une étude exploratoire», *Psychologie du travail et des organisations*, vol. 12, n° 4, p. 327-337.
- GEIJSEL, Femke, SLEEGERS, Peter, LEITHWOOD, Kenneth et JANTZI, Doris (2003) «Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform», *Journal of educational administration*, vol. 41, n° 3, p. 228-256.
- GU, Qin et DAY, Christopher (2007) «Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness», *Teaching and teacher education*, vol. 23, n° 8, p. 1302-1316.
- HENDERSON, Nan et MILSTEIN, Mike M. (2003) *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 149 p.
- HORD, Shirley. M. et SOMMERS, William, A. (dir.) (2008) *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 165 p.

- HOWARD, Sue et JOHNSON, Bruce (2004) «Resilient teachers: Resisting stress and burnout», *Social Psychology of Education*, vol. 7, n° 4, p. 399-420.
- ISABELLE, Claire, GENIER, Éric, DAVIDSON, Ann Louise et LAMOTHE, Roxane (2013) «CAP: un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants», *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 2, p. 155-177.
- JAMES, Carl (2004) «Assimilation to accommodation. Immigrants and the changing patterns of schooling», *Education Canada*, vol. 44, n° 4, p. 43-45.
- KANU, Yatta (2009) «Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba», *Canadian Journal of Education*, vol. 31, n° 4, p. 915-940.
- LECLERC, Martine (dir.) (2012) *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*, vol. 35, Québec, Presses de l'Université du Québec, 228 p.
- LECLERC, Martine et LABELLE, Jean (2013) «Au cœur de la réussite scolaire: communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés», *Éducation et francophonie*, vol. 41, n° 2, p. 1-9.
- LECLERC, Martine et MOREAU, André C. (2011) «Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario», *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 189-206.
- LEITHWOOD, Kenneth et JANTZI, Doris (2000) «The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school», *Journal of Educational Administration*, vol. 38, n° 2, p. 112-129.
- LEROUX, Mylène et THÉORÊT, Manon (2014) «La résilience d'enseignants œuvrant en milieux défavorisés: la voie prometteuse de la réflexion sur la pratique pour faire face à l'adversité», *International Review of Education*, vol. 60, n° 5, p. 703-729.
- LESSARD, Claude, KAMANZI, Pierre Canisius et LAROCHELLE, Mylène (2009) «De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens», *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 23, p. 59-77.
- LESSARD, Claude et PORTELANCE Liliane (2005) «Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés», dans GERVAIS Colette et PORTELANCE, Liliane (dir.) *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 367-388.

- LUTHAR, Suniya, CICCETTI, Dante et BECKER, Bronwyn (2000) «The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work», *Child development*, vol. 71, n° 3, p. 543-562.
- MADIBBO, Amal (2008) «The integration of Black francophone immigrant youth in Ontario: challenges and possibilities», *Canadian Issues*, Spring, p. 45-49.
- MALLOY, William W. et ALLEN, Tawannah (2007) «Teacher Retention in a Teacher Resiliency-Building Rural School», *Rural Educator*, vol. 28, n° 2, p. 19-27.
- MASTEN, Ann (1994) «Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity», dans WANG, Margaret et GORDON, Edmund (dir.) (1994) *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 3-25.
- MILLS, Carmen et BALLANTYNE, Julie (2010) «Pre-service teachers' dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change», *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n° 3, p. 447-454.
- ORI, Eyal et ROTH, Guy (2011) «Principals' leadership and teachers' motivation: Self-determination theory analysis», *Journal of Educational Administration*, vol. 49 n° 3, p. 256 – 275.
- OXMAN-MARTINEZ, Jacqueline, RUMMENS, Anneke J., MOREAU, Jacques, CHOI, Ye Ri, BEISER, Morton, OGILVIE, Linda et ARMSTRONG, Robert (2012) «Perceived ethnic discrimination and social exclusion: Newcomer immigrant children in Canada», *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 82, n° 3, p. 376-388.
- PATTERSON, Janice H., COLLINS, Loucrecia et ABBOTT, Gypsy (2004) «A study of teacher resilience in urban schools», *Journal of Instructional Psychology*, vol. 31 n° 1, p. 3-11.
- PERRENOUD, Philippe (dir.) (2000) *Pédagogie Différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF, 194 p.
- PIQUEMAL, Nathalie et BOLIVAR, Bathélemy (2009) «Discontinuités culturelles et linguistiques: Portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire», *Revue d'Intégration et de Migration Internationale*, vol. 10, n° 3, p. 245-264.
- PIQUEMAL, Nathalie, BOLIVAR, Bathélemy et BAH, Boniface (2009) «Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: défis et dynamiques», *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, p. 329-355.

- POHAN, Cathy A. (1996) «Preservice teachers' beliefs about diversity: Uncovering factors leading to multicultural responsiveness», *Equity and excellence in education*, vol. 29, n° 3, p. 62-69.
- RAMEL, Serge et BENOIT, Valérie (2011) «Intégration et inclusion scolaire: Quelles conséquences pour le personnel enseignant», dans DOUDIN, Pierre-André, CURCHOD-RUEDI, Denise, LAFORTUNE, Louise et LAFRANCHISE, Nathalie (dir.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 203-224.
- SMITH, Robert, MOALLEM, Mahnaz et SHERRILL, Deborah (1997) «How Preservice Teachers Think about Cultural Diversity: A Closer Look at Factors Which Influence Their Beliefs towards Equality», *Educational Foundations*, vol. 11, n° 2, p. 41-61.
- SOLORZANO, Daniel G. et YOSSO, Tara J. (2001) «From racial stereotyping and deficit discourse toward a critical race theory in teacher education», *Multicultural education*, vol. 9, n° 1, p. 2-8.
- SZENTE, Judit, HOOT, James et TAYLOR, Dorothy (2006) «Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers», *Early Childhood Education Journal*, vol. 34, n° 1, p. 15-20.
- TERRISSE, Bernard et LEFEBVRE, Marie-Louise (2007) «L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective», dans CYRULNIK, Boris et POURTOIS Jean-Pierre (dir.), *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, p. 47-83.
- THÉORÊT, Manon, HRIMECH, Mohamed, GARON, Roseline et CARPENTIER Anylène (2003) *Analyse de la résilience chez les personnels scolaires oeuvrant en milieux défavorisés: vers des pistes pour une intervention de soutien*. Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 104 p.
- THÉORÊT, Manon (2005) «La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31 n° 3, p. 633-658.
- THÉORÊT, Manon, GARON, Roseline, HRIMECH, Mohamed et CARPENTIER, Anylène (2006) «Exploration de la résilience éducationnelle chez des enseignants», *International review of education*, vol. 52, n° 6, p. 575-598.
- THURLER, Monica G. (1994) «Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?», *Revue française de pédagogie*, vol. 109, n° 1, p. 19-39.

- WANLIN, Philippe (2007) «L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels», *Recherches qualitatives, Hors Série*, n° 3, p. 243-272.
- WESTHEIMER, Joel (dir.) (1998) *Among school teachers: Community, autonomy, and ideology in teachers' work*, New York, Teachers College Press, 174 p.
- ZACHARYAS, Corinne (dir.) (2012) *Déterminants motivationnels de la résilience chez les enseignants: Pour une meilleure compréhension de la santé psychologique des résilients*, Université de Montréal, thèse de doctorat, Papyrus, dépôt institutionnel, 313 p.
- ZACHARYAS, Corinne et BRUNET, Luc (2011) «Mieux saisir la résilience chez les enseignants: étude longitudinale d'un processus non linéaire», *Revue Développement humain, handicap et changement social*, vol. 19, n° 1, p. 199-208.