Document généré le 23 avr. 2024 08:43

McGill Journal of Education
Revue des sciences de l'éducation de McGill

Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque
Challenges for Pre-Service Elementary School Teacher Training Program in Under-Privileged Areas

Nicole Tremblay, Catherine Dumoulin, Mathieu Gagnon et Philippe Côté

Volume 49, numéro 2, spring 2014

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1029422ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1029422ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

1916-0666 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M. & Côté, P. (2014). Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *49*(2), 307–328. https://doi.org/10.7202/1029422ar

Résumé de l'article

Les enseignants débutant leur carrière dans les écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux à risque (MR) seraient plus susceptibles d'abandonner la profession. La formation initiale qui leur est offerte ne leur permet possiblement pas de s'adapter au contexte d'enseignement en MR. Grâce à trois entrevues réalisées auprès de 21 futurs enseignants en stage et de leurs 21 enseignants associés, cette recherche a permis d'identifier trois défis de la formation initiale. Ainsi, il serait important pour les futurs enseignants : 1) d'acquérir une compréhension critique de leur cheminement culturel et des limites de ce dernier ; 2) d'intégrer leurs connaissances des particularités des MR dans leurs pratiques ; et 3) de réguler celles-ci au contexte de pauvreté.

All Rights Reserved © Faculty of Education, McGill University, 2015

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

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

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

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

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

LES DÉFIS DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE EN MILIEU À RISQUE

NICOLE TREMBLAY et CATHERINE DUMOULIN
Université du Québec à Chicoutimi
MATHIEU GAGNON *Université de Sherbrooke*
PHILIPPE CÔTÉ *Université du Québec à Chicoutimi*

RÉSUMÉ. Les enseignants débutant leur carrière dans les écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux à risque (MR) seraient plus susceptibles d'abandonner la profession. La formation initiale qui leur est offerte ne leur permet possiblement pas de s'adapter au contexte d'enseignement en MR. Grâce à trois entrevues réalisées auprès de 21 futurs enseignants en stage et de leurs 21 enseignants associés, cette recherche a permis d'identifier trois défis de la formation initiale. Ainsi, il serait important pour les futurs enseignants : 1) d'acquérir une compréhension critique de leur cheminement culturel et des limites de ce dernier ; 2) d'intégrer leurs connaissances des particularités des MR dans leurs pratiques ; et 3) de réguler celles-ci au contexte de pauvreté.

CHALLENGES FOR PRE-SERVICE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER TRAINING PROGRAM IN UNDERPRIVILEGED AREAS

ABSTRACT. Teachers starting their career in schools welcoming a large proportion of high-risk students from underprivileged areas are more likely to abandon the profession. Pre-service teacher training program does not allow future teachers to adapt to the teaching context of underprivileged areas. By conducting three interviews with 21 pre-service teachers and 21 associated teachers, this research identifies three challenges for pre-service elementary school teacher training program in underprivileged areas. Thus, it appear important for future teachers: 1) to acquire a critical thinking concerning their own cultural development and its limitations; 2) to integrate their knowledge of underprivileged areas characteristics into their practice and 3) to regulate these knowledge to a context of poverty.

Depuis la fin des années 1980, le décrochage scolaire est un problème récurrent au Québec, qui touche davantage les milieux à risque (MR). Effectivement, en 2001-2002, le taux de décrochage était deux fois plus élevé (36,6 %) dans les écoles accueillant des élèves issus des milieux les plus défavorisés que dans les écoles (19,6 %) accueillant des élèves issus de milieux plus nantis (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001-2002). Malheureusement, la situa-

tion persiste lorsqu'on regarde les statistiques récentes; en effet, le taux de décrochage scolaire s'établit à 17,3 % en milieu favorisé tandis qu'il grimpe à 37,7 % en MR (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008b). Pourtant, la recherche et l'expérience terrain en milieu scolaire (MEQ, 2001-2002 ; Sévigny, 2003) démontrent que les jeunes issus des MR ont le même potentiel que les autres, mais que la combinaison de facteurs de risque tels que des caractéristiques personnelles, interpersonnelles, familiales ou scolaires rend ces jeunes plus vulnérables au décrochage scolaire. L'échec scolaire serait donc fortement corrélé à l'origine économique, sociale et culturelle de l'élève (Carraud et Cavet, 2006).

Par ailleurs, la recherche en éducation permet d'affirmer que la présence d'enseignants hautement expérimentés dans les MR constitue un important levier pour favoriser l'apprentissage des élèves et réduire l'écart entre les milieux. Toutefois, ces enseignants quittent les MR après quelques années (Marzano, 2003). Ce choix entraîne une mobilité importante du personnel enseignant telle qu'elle a été observée dans les écoles secondaires les plus défavorisées du Québec, « 40 % des enseignants, de 2001 à 2004 » (MELS, 2008a, p.1) ont demandé un changement d'affectation. Là où le bât blesse, c'est qu'en règle générale, le faible niveau de stabilité du personnel rend l'expertise nécessaire en MR moins présente. De plus, le nombre élevé d'enseignants débutants dans les milieux scolaires les plus difficiles entraîne un fort abandon de la profession, le tiers quittant l'enseignement à l'intérieur des trois premières années (Martineau et Vallerand, 2005). Un enseignant québécois sur cinq (20 %) quitte l'enseignement avant sa sixième rentrée scolaire contre environ une personne sur vingt (6 %) pour les autres professions (MELS, 2008a). La situation est la même aux États-Unis, où Bach, Natale, Walsh et Weathers (2004) affirment que 46 % des enseignants débutants quittent l'enseignement à l'intérieur de cinq ans. Un pourcentage élevé de nouveaux enseignants à statut précaire se retrouve donc dans les écoles en MR. Partant de ce fait, il est possible de croire que la formation initiale des futurs enseignants ne leur permet pas de s'adapter au contexte que représente l'enseignement dans ces milieux.

À cet effet, une enquête nationale réalisée auprès d'un échantillon de 1955 enseignants québécois révélait que « 38 % des enseignants » œuvrant dans les milieux les plus à risque disaient éprouver un faible sentiment de compétence à aider leurs élèves à réussir (Chouinard, Janosz, Bouthillier et Cartier, 2005, p. 38). Du coup, cette situation peut vraisemblablement avoir des incidences sur le taux de décrochage scolaire associé aux élèves de ces milieux. Comment la formation initiale peut-elle contribuer à un meilleur sentiment de compétence, chez les enseignants, à conduire leurs élèves des MR vers la persévérance et la réussite scolaires ?

Le décrochage scolaire n'arrive pas subitement, au contraire, il est précédé par des difficultés et des échecs scolaires, notamment en lecture et écriture au

primaire (Pierre, 2003), par du désintéressement face aux travaux, devoirs et leçons à la maison, par de l'absentéisme (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, 2009). Les années passées à l'école primaire se révèlent donc déterminantes et c'est dans ce contexte que l'enseignant du primaire joue un rôle majeur dans la persévérance et la réussite scolaires des élèves. De plus, selon Bissonnette, Richard et Gauthier (2005), les pratiques pédagogiques s'avèrent plus complexes en raison des facteurs de risque qui influencent la réussite scolaire des élèves issus de MR. Puisque les enseignants débutants sont fortement concernés par l'enseignement en MR, nous sommes amenés à nous poser la question suivante :

- Quels défis la formation initiale en enseignement primaire devra-t-elle relever afin de mieux outiller les futurs enseignants en MR ?

CADRE THÉORIQUE

Les caractéristiques de certains milieux à risque

Les conditions de vie caractérisant les MR augmentent les risques d'échecs scolaires (Gagnon, Bilodeau et Bélanger, 2006). Afin d'identifier ces conditions de vie défavorables et de cibler les écoles nécessitant de l'appui à la réussite scolaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport utilise deux variables pour identifier les milieux socioéconomiques d'où proviennent les élèves (MELS, 2007). Ces deux variables de défavorisation sont l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Ces indices sont calculés annuellement à partir de données du Recensement du Canada. Le SFR se définit comme faible si les familles consacrent 20 % de plus que la moyenne générale à des dépenses comme la nourriture, le logement et l'habillement. Pour identifier le SFR d'une école, le MELS identifie la proportion des familles dont le revenu est situé près ou sous le SFR, en considérant la taille de la famille et son lieu de résidence (milieu urbain, milieu rural, etc.). L'IMSE comprend deux indices. Les deux tiers du poids de l'indice sont constitués de la proportion des familles dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et l'autre tiers est constitué de la proportion des familles dont les parents étaient sans emploi pendant la semaine de référence du recensement canadien. Ces deux indices ont une valeur prédictive de situations sociales, économiques et culturelles défavorables pouvant affecter le cheminement scolaire de l'enfant.

La défavorisation peut donc être économique, sociale ou culturelle (Kanouté, 2007 ; MELS, 2007). La défavorisation économique signifie une pauvreté de subsistance liée à la précarité économique. Ce type de pauvreté amène les familles à vivre dans une situation de survie. Elles peinent à payer leur logement, leur nourriture, leurs vêtements, leur matériel scolaire, leurs loisirs, etc. La pauvreté sociale se caractérise par un isolement social, ce qui provoque une

exclusion entre ces personnes et le reste de la société (Kanouté, 2007 ; MEQ, 2001-2002). Cette exclusion les empêche de développer leur plein potentiel et de devenir des participants actifs dans leur communauté. La pauvreté culturelle fait référence aux valeurs véhiculées dans la famille (Gestwiki, 2010). Certaines familles n'ont pas les mêmes préoccupations éducatives que l'école si bien qu'elles ne partagent pas nécessairement des valeurs telles que l'instruction, la scolarisation et la qualification. Certaines familles se distinguent par une culture qui leur est propre, des règles cachées, un système de croyances et un mode de vie particulier. Cette différence peut avoir des répercussions sur les expériences de vie de l'enfant puisqu'il est à risque d'éprouver de la difficulté à faire des liens entre les apprentissages enseignés à l'école et ceux acquis dans son milieu de vie (MEQ, 2001-2002). Cela peut également affecter son rapport au savoir et à l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1992).

Afin de décrire la culture des élèves issus des MR, quatre caractéristiques spécifiques sont identifiées (MEQ, 2002-2003). Premièrement, on parle de culture de l'oral en raison du fait que les parents exercent un métier manuel ne nécessitant pas vraiment l'utilisation de l'écrit; de plus, les enfants qui entrent à l'école maternelle ont un niveau de littératie moindre que ceux de milieux plus favorisés. Deuxièmement, leur culture en est une d'action, en ce sens que les activités physiques occupent une place privilégiée dans l'environnement de ces jeunes; ils sont davantage en mode action qu'en mode attention. Ils aiment les déplacements en classe ainsi que les changements fréquents d'activités. Une troisième caractéristique s'ajoute, soit la culture du présent. Ces jeunes ont moins tendance à se projeter dans l'avenir; leurs aspirations scolaires et professionnelles demeurent limitées. En raison de la précarité des moyens de subsistance, ils vivent le moment présent à l'instar de leurs familles et de leur milieu. Quatrièmement, le bagage de connaissances de ces jeunes est différent de celui attendu par l'institution scolaire; il est souvent qualifié de limité. Ce qu'ils connaissent n'est pas nécessairement valorisé par l'école ou la société en général. De plus, en matière de soutien scolaire à la maison, plusieurs parents en MR ne possèdent pas la culture scolaire, à savoir les connaissances ou les savoirs enseignés à l'école (Verba, 2006).

Les compétences professionnelles du référentiel ministériel

La formation initiale doit préparer les futurs enseignants à intervenir dans des situations où la prise en compte du contexte de défavorisation est effectuée. C'est l'esprit du document ministériel *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001a), où l'approche culturelle, orientation phare du Ministère, se fonde sur le croisement entre savoirs et compétences.

Dans ce référentiel ministériel des compétences en enseignement (MEQ, 2001a), la compétence se déploie en contexte professionnel réel, elle est un savoir-agir mobilisant les savoirs, savoir-faire et attitudes avec efficacité et jugement. Marcelin (1996) mentionne que « la compétence n'est pas une notion statique

et acquise, mais une notion dynamique et évolutive, liée par définition à la situation et à l'environnement dans lesquels elle doit s'exercer » (p. 35). Selon Lasnier (2000), la compétence « n'est pas généralisable à toutes les situations » (p. 31). L'enseignant doit plutôt juger et s'adapter aux exigences diverses des situations pédagogiques qu'il crée. Ce faisant, il mobilise et coordonne les différentes connaissances appropriées dans une situation donnée ; il dispose alors d'un savoir-agir. La situation va donc permettre à l'enseignant de montrer qu'il est capable de mobiliser différents acquis de façon efficace, opérationnelle (Roegiers, 2000). En effet, l'enseignant n'exprime pas d'une façon uniforme sa compétence en comportements observables et prévisibles, mais il forme plutôt celle-ci en transformant ses expériences en savoir-être et savoir-faire.

La formation initiale doit permettre aux stagiaires de développer 12 compétences en enseignement (MEQ, 2001a). La compétence étant un savoir-agir en fonction du contexte d'enseignement, la formation initiale comprend plusieurs stages en milieu de pratique afin de permettre aux futurs enseignants de confronter leurs connaissances au contexte réel du milieu scolaire. Comme le territoire québécois compte en moyenne 30 % d'écoles dont les élèves sont issus majoritairement des MR (MELS 2011-2012), il est permis de penser qu'un stage en MR offrirait un contexte de développement des compétences en enseignement tenant compte des particularités liées à la pauvreté économique, culturelle ou sociale.

La compétence culturelle et métaculturelle de l'enseignant en milieu à risque

La première compétence professionnelle du référentiel québécois pour la formation à l'enseignement (MEQ, 2001a) relève de la culture. Elle met l'accent sur la culture première, c'est-à-dire celle de l'élève et de son milieu, qui constitue un passage obligé pour entraîner l'élève vers la culture seconde, celle des programmes scolaires. Bourdieu et Passeron (1970), évoquant le capital culturel, ont étudié la distance importante à franchir, pour les enfants d'un MR, entre ce que véhiculent les activités d'apprentissage et le matériel pédagogique proposés par l'enseignant et ce qu'ils peuvent en saisir. C'est pourquoi la formation à l'enseignement doit développer, comme le suggère Zakhartchouk (1999), la compétence de passeur culturel. L'enseignant amène ses élèves à prendre du recul par rapport à leur culture d'origine tout en en faisant ressortir les continuités avec les éléments du programme de formation. « La médiation culturelle du maître est essentielle pour que les élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits ou à des productions du patrimoine scientifique et culturel » (MEQ, 2001a, p. 65).

Cependant, l'enseignant doit développer une sensibilité accrue envers son propre cheminement culturel afin d'en être conscient et, par le fait même, d'en reconnaître les possibilités et les limites (MEQ, 2001a). Cette attitude critique face à lui-même lui permet de s'ouvrir aux différences chez ses élèves et aux influences multiples qui les forment. Cette composante pourrait être

qualifiée de métaculturelle dans le sens où elle constitue un regard global sur son cheminement socioculturel, prémices à l'ouverture culturelle à autrui. Beaupré (2012) exprime en ces termes cette nécessité pour les enseignants : « Ils auraient intérêt à faire précéder l'examen de leur pratique par un examen de leur *habitus*, c'est-à-dire l'ensemble des dispositions acquises au cours de leur vie » (p. 86). Dans la situation où l'enseignant provient du milieu même où il enseigne, il s'avère primordial qu'il effectue l'autosocioanalyse de la défavorisation accolée à son milieu, de même que de ses perceptions et attitudes qui doivent être identifiées et nommées pour qu'elles ne constituent pas des obstacles à la relation pédagogique. Cette compétence autocritique est également souhaitée par Lévine et Moll (2001) qui ont mis en place des groupes de soutien aux enseignants:

> Se former à la relation, c'est aussi, d'un même mouvement, apprendre à comprendre l'autre, c'est-à-dire apprendre à découvrir en nous ce en quoi nous lui ressemblons par-delà les différences, et découvrir en quoi son comportement obéit à la même logique que le nôtre par des voies différentes. (p. 12)

Le rôle de l'enseignant associé en formation pratique

La formation à l'enseignement comprend depuis 1994, au Québec, 700 heures de formation pratique, c'est-à-dire en contexte réel de l'action. Grâce aux stages d'enseignement dans les classes des écoles primaires, le futur enseignant entre en contact avec les conditions réelles d'exercice de la profession qu'il a choisie (MEQ, 2001a). Le stagiaire bénéficie ainsi d'une formation intégrée des savoirs et savoir-faire universitaires avec les savoirs d'expérience des enseignants en exercice. Grâce à ce partenariat université-école, chaque stagiaire est jumelé à un enseignant titulaire de classe, associé à l'université pour assurer une formation professionnelle la plus complète possible. Cet enseignant associé accompagne son stagiaire tout le long du stage dans sa réflexion sur les divers aspects du rôle d'enseignant (climat de classe et relation maître-élève, planification, enseignement, évaluation, etc.). Il participe à l'évaluation des compétences du stagiaire et guide ce dernier vers l'actualisation de son potentiel. Son rôle s'avère majeur dans l'appropriation, par le stagiaire, de la culture du milieu social que dessert l'école et dans l'adaptation des pratiques pédagogiques aux réalités des élèves de la classe.

L'enseignant associé jouant un rôle majeur dans la formation initiale, nous devons savoir comment il oriente les futurs enseignants dans l'adaptation de leurs pratiques pédagogiques aux caractéristiques des MR où ils réalisent leur stage. Ces pratiques pédagogiques doivent tenir compte du bagage de connaissances des élèves, des cultures de l'oral, du temps présent et de l'action, associées au MR. Elles doivent aussi s'adapter au type de pauvreté (économique, culturelle ou sociale) présent dans le milieu.

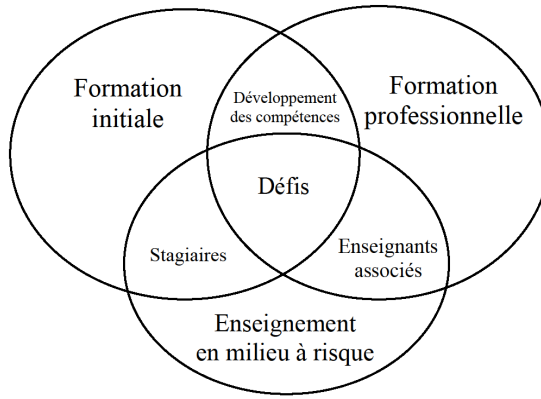

FIGURE 1. *La formation initiale en enseignement en milieu à risque*

Figure 1 illustre les composantes de la formation initiale en enseignement en milieu à risque. Au carrefour de l'interaction entre l'enseignant associé et le stagiaire, entre la formation théorique et l'expérience sur le terrain, ce sont les défis posés par la connaissance et la prise en compte des élèves et de leur contexte de vie. Le développement des compétences doit donc être situé, c'est-à-dire lié aux caractéristiques du MR dans lequel évoluent les élèves. Cela signifie l'utilisation de pratiques pédagogiques jugées probantes, telles la création d'une relation de qualité entre l'élève et l'enseignant (Fallu et Janosz, 2003 ; Venet, Schmidt, Paradis et Ducreux, 2009) ainsi que la collaboration entre l'école et la famille (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011).

MÉTHODOLOGIE

Puisque cette recherche vise à connaître les défis qui se posent à la formation initiale afin de mieux préparer les étudiants à l'enseignement primaire en MR, elle cherche à identifier 1) comment des stagiaires en enseignement modifient leurs perceptions et leurs actions auprès d'élèves issus majoritairement d'un MR et 2) comment les enseignants associés les accompagnent dans cette démarche professionnelle.

Échantillon

L'étude réunit 21 enseignants associés de huit écoles primaires d'une commission scolaire de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean (SLSJ), région au nord du Québec. Les huit écoles sont situées dans de petites municipalités éloignées des centres urbains. De ce fait, elles se voient fréquemment obligées d'effectuer des regroupements d'élèves afin de rester ouvertes. Ainsi seize enseignants de notre échantillon sont titulaires d'une classe multiâge (CMA). Ces enseignants font partie d'écoles qui ne reçoivent pas de stagiaires, vu leur éloignement des villes

ou qui n'en reçoivent qu'occasionnellement. Ils étaient tous volontaires pour participer à un projet de recherche où ils accueilleraient dans leur classe un stagiaire inscrit au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (BÉPEP). C'est ainsi que 21 étudiants ont choisi, après rencontre avec l'équipe de recherche, de réaliser un stage dans une école primaire en MR, stage d'une durée de cinq ou de douze semaines, selon qu'ils en étaient à leur 2e année ou à leur 4e année dans le programme.

Caractéristiques des écoles

Tableau 1 rassemble les caractéristiques majeures des écoles en MR avec lesquelles nous avons travaillé.

TABLEAU 1. *Caractéristiques des écoles*

Nom de l'école	SFR	IMSE	Nombre d'élèves	CMA
École A	1	9	124	
École B	1	10	31	x
École C	2	8	103	
École D	1	10	79	x
École E	3	9	39	x
École F	3	9	64	x
École G	5	8	71	
École H	6	8	87	x

Comme mentionné auparavant, le MELS utilise deux variables pour identifier les milieux socioéconomiques d'où proviennent les élèves. Ces deux variables de défavorisation sont l'indice du seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socioéconomique (IMSE). Globalement, on peut dire que le SFR situe l'école sur une échelle de 1 à 10 indiquant le niveau socioéconomique du milieu, 1 signifiant aisé et 10 correspondant à un milieu très pauvre. Quant à l'IMSE, il définit davantage le niveau culturel du milieu de l'école, 1 étant relié à une école où les mères sont très scolarisées et où les parents occupent un emploi de cadre ou de professionnel, jusqu'à 10 où les mères n'ont pas d'études au-delà d'un secondaire deux et où les parents n'occupent pas d'emploi. On peut constater que la pauvreté est davantage culturelle et sociale dans six des huit écoles ayant participé à l'étude. Cependant, deux écoles (G et H) desservent une clientèle à la fois démunie financièrement et pauvre culturellement ou socialement. Chacune de ces écoles est située dans de petits villages éloignés

des grands centres urbains. Les activités forestières, agricoles ou les emplois dans les services ou en usine occupent la majorité de la population active.

La classe multiâge (CMA) est également une réalité des petites écoles rurales. Une CMA peut réunir des élèves d'un même cycle (par ex. 3e et 4e années) ou être intercycle (par ex. 4e, 5e et 6e années), ce qui exige de l'enseignant qu'il différencie sa pédagogie. Bref, plusieurs enseignants œuvrant en MR au Saguenay-Lac-Saint-Jean doivent non seulement adapter leur enseignement aux caractéristiques de ces milieux, mais également aux particularités de l'enseignement en CMA. Par ailleurs, la clientèle scolaire de ces écoles se caractérise par une très grande homogénéité du point de vue de la langue et de la culture. Par conséquent, les futurs enseignants et les enseignants associés ne sont pas confrontés aux problèmes que pose la diversité culturelle.

Outils de collecte de données

Les 21 enseignants associés ont participé à deux entrevues de groupe semi-dirigées d'une durée approximative d'une heure trente minutes chacune. La première entrevue a été réalisée avant l'arrivée des stagiaires dans la classe et l'autre a été réalisée à la fin des stages. La première entrevue visait à connaître les perceptions des enseignants associés concernant les défis que pose l'enseignement en MR dans des petits villages éloignés des grands centres. Les questions portaient sur les caractéristiques propres à leur milieu d'enseignement, leur perception de leur rôle, les obstacles à la réussite scolaire de leurs élèves. La deuxième entrevue questionnait les enseignants sur leur encadrement auprès des stagiaires. Cette entrevue visait à connaître les actions mises en place par les enseignants associés pour supporter le développement de compétences professionnelles des stagiaires, dont la compétence culturelle.

Les 21 stagiaires ont été rencontrés à la fin de leur stage lors d'une entrevue de groupe semi-dirigée, d'environ deux heures. Il s'agissait d'un retour sur leur expérience d'enseignement en MR visant à connaître leur perception des défis de l'enseignement en ce milieu. Les questions portaient également sur le rôle de leur enseignant associé dans l'adaptation de leurs activités aux caractéristiques du milieu de stage. Nous cherchions à savoir comment l'enseignant associé était intervenu auprès du stagiaire afin de l'amener à tenir compte dans sa pratique des caractéristiques de la défavorisation.

Les trois entrevues ont été enregistrées sur bande vidéo. Ces enregistrements ont été transcrits sous forme de verbatim.

Analyse de contenu

Pour réaliser l'analyse qualitative de contenu, la méthode de L'Écuyer (1990) a été privilégiée. Après la lecture du verbatim de la 1re entrevue à analyser, deux assistants de recherche ont procédé : 1) au codage alphanumérique des unités de sens, et ce, individuellement ; 2) par la suite, ils ont utilisé l'intercodage

afin de vérifier la stabilité des codes et la saturation des données ; 3) puis ils ont proposé des catégories possibles regroupant les unités de sens codifiées; la démarche fut mise à l'épreuve par l'équipe des chercheurs afin d'assurer la cohérence interne, la validité et la suffisance des catégories dégagées.

La stabilisation des catégories obtenue, nous disposions de catégories mixtes, c'est-à-dire des catégories fermées, issues du cadre théorique ayant inspiré le canevas d'entrevue semi-dirigée, de même que de catégories émergentes issues des données du terrain, mais non prévues dans le canevas d'entretien (Van der Maren, 1996). Les deux autres entrevues ont été codées et catégorisées selon la même procédure. Nous avons pu ainsi confirmer, infirmer et ajuster la conceptualisation naissante.

RÉSULTATS

Le traitement qualitatif des données a donc conduit à la représentation finale des résultats. Elle est constituée des trois catégories suivantes : 1) le choix d'enseigner en MR, 2) les caractéristiques du MR et 3) les caractéristiques de l'enseignement en MR. Cette dernière catégorie se déploie auprès des élèves, des parents et entre enseignants.

Choix du milieu d'enseignement à risque

Les enseignants associés n'ont pas nécessairement choisi d'enseigner en MR au début de leur carrière ; ils ont été affectés dans les petites écoles éloignées des grands centres. Cependant le tiers d'entre eux souhaitaient cette affectation puisque celle-ci les ramenait dans leur village d'origine ou dans un milieu semblable. Anciens élèves de ces écoles, ils y sont connus et accueillis favorablement par les habitants ; d'autres préfèrent vivre dans une municipalité voisine ou semblable et y enseigner. Pour les deux tiers restants, le MR fut une découverte lors de leur première affectation.

Tous les enseignants associés ont affirmé avoir choisi, à un moment donné, de travailler en MR puisqu'ils ont décidé, après un certain nombre d'années, d'y rester même si d'autres possibilités s'offraient à eux. Plusieurs facteurs expliquent leurs décisions. Le plus fréquent concerne l'atmosphère des petites écoles où la force de l'équipe se traduit en solidarité et en collaboration réelle. Le petit nombre d'élèves est aussi favorable à leur rétention de même que les ressources dont bénéficient les écoles primaires en MR depuis 2007, grâce notamment à l'implantation par le MELS de la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) au primaire (MELS, 2007).

Cependant, les enseignants parlent d'un « deuil » à faire, celui des performances reliées aux élèves dont le capital culturel les prépare davantage à la réussite scolaire. Certains ont mentionné qu'« il faut de l'ouverture pour accepter des choses, accepter que les réalisations ne sont pas nécessairement à la hauteur de

ce qu'on attendait ». Ils mentionnent trouver difficiles les rencontres regroupant tous les enseignants d'un même niveau de la commission scolaire lorsqu'il s'agit d'échanger à propos de l'atteinte de certains objectifs du programme ministériel. Ils constatent alors qu'ils n'ont pu couvrir tout le programme ou que leurs élèves n'ont pu réussir telle épreuve évaluative.

Des attitudes négatives ont été observées chez quelques enseignants associés, se traduisant par du mépris (rire d'un élève, se moquer d'une famille). Des propos négatifs concernant les élèves (vandalisme, habiletés sociales manquantes, généralisations à propos de la fratrie d'un élève) ont été divulgués auprès des stagiaires ou des collègues. Dix pour cent, seulement, des enseignants participants sont concernés. La très grande majorité des enseignants démontrent de l'empathie envers leurs élèves et multiplient les efforts pour améliorer leurs pratiques.

Caractéristiques générales du milieu à risque

L'analyse des résultats démontre que les enseignants associés connaissent bien les caractéristiques de leur milieu. Non seulement ont-ils élaboré le portrait historique, socioéconomique et culturel de leur école et de son milieu, ils sont aussi capables de décrire la réalité socioéconomique et culturelle des familles, d'expliciter les caractéristiques sociale, économique et culturelle de la pauvreté.

Repères culturels différents de l'école. Tous les enseignants associés mentionnent qu'il leur faut adapter leur langage afin de se faire comprendre par leurs élèves. Ils utilisent des synonymes pour faire saisir une notion, ils se servent de l'analogie, de la comparaison. Ils effectuent des recherches sur le web pour se procurer des illustrations et des vidéos afin d'ouvrir leur enseignement sur le monde. Tous démarrent leur année scolaire par des activités de connaissance de leurs élèves ainsi que du milieu de vie de ceux-ci. Ils en arrivent à proposer des situations d'apprentissage centrées sur les intérêts des élèves (les moyens de transport, la chasse, la pêche, la forêt, la scierie, etc.).

Importance de l'affectif. Les enseignants ont tous affirmé que le plus important dans leur travail auprès des élèves était d'établir une relation affective positive avec chacun. Pour les parents, si leur enfant est bien à l'école, c'est ce qui compte; si l'enfant se sent accepté, valorisé, s'il a envie d'aller à l'école, ils sont satisfaits. Les résultats scolaires viennent bien après.

Parents démunis et méfiants face à l'école. La majorité des parents ont connu des difficultés scolaires lorsqu'ils étaient écoliers. Ils ont développé une méfiance envers l'école puisqu'ils n'ont pas été considérés autrement que par ces difficultés. C'est ce qui explique, en partie, leur sentiment d'incompétence à aider leur enfant. Lorsque l'enseignant leur manifeste du respect et de l'écoute, ils lui confient leur enfant et lui assurent leur collaboration dans la mesure du possible.

Classes multiâges. Bien que non généralisée en MR, la CMA concerne tout de même 16 enseignants associés sur les 21 titulaires de classe de notre recherche. Les regroupements à l'intérieur des cycles d'apprentissage du primaire sont fréquents et pédagogiquement acceptables pour les enseignants. Cependant ils sont aussi confrontés aux regroupements intercycles, en raison de la clientèle restreinte; des classes de 1re, 2e et 3e années, ou de maternelle, 1re et 2e années, ou même de 4e, 5e et 6e années, exigent davantage de planification, de gestion et de variété des formules pédagogiques. La connaissance des divers programmes ministériels s'acquiert avec l'expérience, d'où la difficulté des nouveaux enseignants démarrant une CMA.

Caractéristiques de l'enseignement en milieu à risque

Enrichir les repères culturels des élèves. Non seulement faut-il connaître la culture première des élèves et se fonder sur celle-ci lorsqu'on enseigne en MR, mais le pari est encore d'ouvrir les élèves à des réalités différentes de la leur. En collaboration avec son enseignant associé, un stagiaire a mis en place un projet de cuisine du monde dans lequel de nouveaux mets étaient préparés avec les élèves après que ceux-ci se soient informés du pays d'origine de ces mets, des catégories alimentaires touchées par ces mets, etc. Un petit livre de recettes a été produit par les élèves et distribué à leurs parents. C'est souvent un projet interdisciplinaire qui enthousiasme les élèves. Un portrait des connaissances de ceux-ci est d'abord effectué avec l'enseignant; puis une projection des savoirs et savoir-faire à acquérir est construite par l'enseignant et les élèves ainsi que les moyens pour y arriver. Le sens, la valeur et les exigences du projet étant connus, la culture première est mobilisée vers et s'arrime à la culture seconde, celle des programmes scolaires.

Motivation des élèves par les activités du midi. Les enseignants de trois écoles animent, sur l'heure du midi, des activités reliées à la mini-entreprise de leur école; que ce soit la savonnerie artisanale, la confection de papier artisanal ou la production de bougies, ces enseignants profitent de la motivation de leurs élèves pour créer des liens significatifs avec eux, encourager leurs efforts, valoriser leur initiative. Les élèves apprennent, de façon pragmatique, les diverses étapes de la fabrication d'un produit, de sa conception à sa mise en marché. Une majorité d'élèves développent un fort sentiment d'appartenance à leur école grâce à ces initiatives.

Projets interdisciplinaires avec les élèves. Les enseignants en MR de plusieurs écoles utilisent la pédagogie du projet interdisciplinaire afin de motiver la participation des élèves à leurs apprentissages, contrer les difficultés liées à l'enseignement en CMA et rencontrer les compétences disciplinaires et transversales des programmes d'études. La grande majorité des enseignants profitent des évènements marquants d'une année, telles les saisons, les fêtes (Halloween, Noël), les offres venant de l'extérieur (commission scolaire, concours), afin de promouvoir la lecture, la recherche documentaire sur le web, à la bibliothèque, l'écriture de

texte de même que la communication orale. Ainsi des pans du programme de l'univers social, des sciences et de la langue française sont travaillés et évalués. Les compétences sociales, méthodologiques et informationnelles sont également mobilisées ainsi que le développement du jugement critique et de la pensée créative de chacun.

Enseignement différencié auprès des élèves. La présence d'élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation se révèle aussi importante, sinon plus, en MR que dans les autres milieux scolaires. De nombreuses démarches sont effectuées par les enseignants afin de repérer les élèves en difficulté, d'obtenir un diagnostic ainsi que les services adéquats. Des stratégies d'école sont souvent nécessaires pour aider les élèves; par exemple, une école octroie un enseignant suppléant en mathématiques au 1er cycle afin que les enseignants concernés consacrent davantage de temps à la réussite de leurs élèves en lecture et écriture. En raison de la politique de la commission scolaire n'accordant aucun service d'aide aux élèves du préscolaire, certaines écoles primaires partagent les ressources qui leur sont accordées en menant, au préscolaire, des actions de prévention des difficultés.

Collaboration de l'enseignant avec les parents. Les résultats indiquent que les enseignants associés sont capables de nommer la collaboration école-famille comme facteur de protection des élèves contre les difficultés et l'échec scolaires en MR. Plusieurs d'entre eux identifient des actions de collaboration, que ce soit la rencontre avec les parents, à l'école, lors de la remise du bulletin ou la sollicitation répétée, par téléphone ou par écrit, auprès des parents moins collaborateurs. Ils mentionnent l'envoi régulier de petits mots, dans l'agenda de l'enfant, sur le comportement de celui-ci, tant à caractère positif, concernant les réussites, les efforts et les bons coups, qu'en cas de problèmes. Ils parlent des invitations, adressées aux parents, à venir en classe pour observer les réalisations de leur enfant, à se rendre à l'école pour assister à un spectacle ou encourager les projets d'entrepreneuriat de l'école. Ce sont tous des moyens fréquemment utilisés par les enseignants associés.

Établir une relation affective avec les parents. Tous les enseignants ont souligné l'indispensable relation affective qu'ils doivent établir avec les parents. C'est une condition incontournable pour les rejoindre sur le plan scolaire. S'ils se sentent bienvenus à l'école, s'ils ne se sentent pas jugés pour leur manque d'instruction, si l'enseignant manifeste de l'empressement à les rencontrer ou à leur téléphoner s'ils le demandent, ils vont accepter de participer à un plan d'intervention, que leur enfant soit reçu par un spécialiste, qu'on leur prodigue des conseils pour aider leur enfant. De plus, l'enseignant doit manifester de la souplesse puisque des parents peuvent se présenter à l'école spontanément, il doit profiter de l'occasion, même s'il n'y est pas préparé. Cette preuve d'ouverture à échanger avec eux, lorsqu'ils viennent reconduire leur enfant à l'école, est importante pour les parents.

Communiquer différemment avec les parents. Bien que beaucoup de parents de MR éprouvent de la difficulté avec la lecture et l'écriture, les enseignants utilisent majoritairement l'agenda, la feuille d'information et le formulaire à remplir et à signer pour joindre les parents. Cependant, ils utilisent des messages courts, précis et simples. Pendant son stage, un futur enseignant a téléphoné à tous les parents de sa classe, une fois par mois, lors de ses 12 semaines de stage. Un seul parent n'a pu être contacté malgré les appels répétés. Cette initiative a été appréciée par les familles qui recevaient des commentaires positifs tout en questionnant et échangeant à propos d'aspects reliés à la vie scolaire de leur enfant. Téléphoner à tous les parents exige beaucoup de temps et de disponibilité, ce que la plupart des enseignants associés n'ont pas; cependant, ils le font au besoin lorsqu'un problème le demande.

Les enseignants habitant le même milieu que leurs élèves profitent des rencontres fortuites avec les parents pour nouer des liens positifs avec eux. Cela facilite les échanges au plan scolaire par la suite. Même le dépanneur est mis à contribution puisqu'un enseignant y laisse parfois des messages pour certains parents qui le fréquentent régulièrement.

Adapter les demandes (devoirs, leçons, matériel) aux parents. Les enseignants ont mentionné qu'ils devaient adapter les demandes de soutien scolaire à la maison selon la capacité des parents à y faire face. À certains parents incapables de lire, les devoirs et leçons sont expliqués en détail à l'enfant avant son départ de l'école. À d'autres élèves, on fait réaliser les devoirs à l'école. Des enseignants demandent aux parents de prendre un quart d'heure chaque soir pour échanger avec leur jeune de sa journée à l'école; ils sollicitent ainsi leur soutien affectif à défaut d'un soutien scolaire.

Conserver une stabilité de l'équipe enseignante : souhait des parents. Les parents qui ont créé des liens affectifs avec un enseignant et se sont habitués à ses exigences et à son mode de fonctionnement en classe déplorent les changements chez le personnel enseignant. Lorsque ces derniers sont fréquents, les parents risquent de ne plus investir dans la collaboration avec l'école. Les enseignants soulignent que le contexte d'enseignement en CMA permet de poursuivre et de maintenir le lien affectif créé avec les parents.

Travail des enseignants en collégialité. Tous les stagiaires de ces écoles en MR ont souligné l'atmosphère chaleureuse y régnant; ils sont frappés par le travail d'équipe qui prévaut dans ces écoles. Les élèves sont connus de tous les enseignants qui créent des liens affectifs avec tous, lors des projets de mini-entreprises ou autres projets mobilisateurs. Les enseignants travaillent de concert avec les techniciens en éducation spécialisée, les orthopédagogues et le personnel enseignant suppléant afin de contribuer au développement de chaque élève.

Temps de concertation pour les enseignants. Grâce à des aménagements du temps de travail rendus possibles par l'aide financière de la SIAA, les équipes-école

se donnent des périodes de travail pour revoir leurs objectifs et ajuster leurs actions. Qu'il faille revoir le fonctionnement d'un projet pédagogique, modifier le plan d'intervention d'un élève ou échanger sur l'évaluation des apprentissages des élèves, les ajustements s'avèrent possibles et rapides. Les pauses et les heures de dîner sont également des occasions propices aux échanges d'informations. Cependant, la tâche s'alourdit lorsque le support financier diminue et que les demandes en orthophonie, en orthopédagogie ou autre ne se concrétisent pas; de plus, les groupes d'élèves étant captifs, il devient difficile de modifier la dynamique de certains milieux.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La connaissance théorique que les enseignants possèdent des caractéristiques de la culture en MR transparaît, bien que partiellement, dans la réalité de l'école et de la classe.

La culture de l'action est certainement celle qui est le plus mobilisée par les enseignants. Plusieurs écoles ont mis en place une mini-entreprise afin d'impliquer les élèves à toutes les étapes de la fabrication d'un produit, de sa conception en passant par sa confection, sa mise en marché, et ainsi de suite. Ce processus motive les élèves qui ont à leur horaire la participation à l'entrepreneuriat scolaire. Ils sont fiers de leurs produits et apprennent l'initiative, le travail en coopération, la gestion de revenus, etc. L'action est aussi sollicitée en classe puisque plusieurs enseignants travaillent par projet avec leurs élèves. Les ateliers reliés au projet en cours sont aussi populaires chez les enseignants. Ces stratégies pédagogiques favorisent le fonctionnement des classes multiâges (CMA), fréquentes en MR puisqu'une partie des élèves travaille d'une façon autonome pendant que l'enseignant se consacre à un autre groupe d'élèves.

La culture du présent se concrétise également dans la culture de l'action développée précédemment. Les élèves ne se projetant guère vers la réussite scolaire pour s'assurer un meilleur avenir, les démarches et les résultats gagnent à être visibles à court terme. Lorsqu'une école prépare un salon du livre pour sa communauté, qu'un concours de textes littéraires est instauré au sein de la commission scolaire, que la réalisation d'un jardin communautaire est au menu de l'école, les échéances doivent être rapprochées et les résultats perceptibles.

Cependant, la culture de l'oral s'avère très ardue à utiliser, notamment avec les parents. Les appels téléphoniques et les rencontres en vis-à-vis exigent temps, énergie et disponibilité de l'enseignant. Par ailleurs, les élèves devraient être davantage sollicités pour exprimer leurs connaissances, leurs expériences et leurs réflexions lors de groupes de discussion, de jeux de rôles, d'art dramatique, etc. C'est vraiment le sens de la compétence culturelle (MEQ, 2001a) où il faut valoriser la culture d'origine et s'en servir pour y greffer les savoirs à l'étude.

En MR, l'affectivité joue un rôle majeur. Les élèves dont on ne réclame pas ou dont on réclame peu l'avis à la maison ou ceux carrément négligés par leurs parents cherchent un refuge affectif auprès de leur enseignant. Ceux qui n'ont pas l'occasion d'être valorisés dans leur milieu familial ou social vont se sentir importants si leur enseignant leur prête attention, s'il les aide à progresser dans leur apprentissage en leur redonnant confiance en eux. La qualité de la relation enseignant-élèves ressort donc comme facteur prépondérant de la persévérance et de la réussite scolaires (Venet, Schmidt, Paradis et Ducreux, 2009). L'enseignant doit aussi créer des liens de confiance et de respect avec les parents des élèves de sa classe s'il souhaite obtenir leur collaboration. Deslandes et Bertrand (2004) soulignent ce rôle de soutien affectif de l'enseignant envers les parents en MR.

De fort nombreuses actions pédagogiques sont mises en place par les enseignants afin de contrer la pauvreté économique, culturelle et/ou sociale du milieu dont sont issus leurs élèves.

Les enseignants sont conscients de la pauvreté économique d'une partie ou de l'ensemble de leurs élèves. Ils procurent à quelques élèves des fournitures scolaires après plusieurs requêtes infructueuses auprès des parents. Souvent les écoles recueillent des vêtements ou des chaussures usagés afin d'accommoder des élèves moins fortunés ou plus délaissés par leur famille. Les enseignants ne demandent pas aux parents des sommes élevées pour effectuer une sortie scolaire ou un voyage de fin d'année; ils préfèrent se rendre à proximité ou organiser des activités de financement.

Des stratégies pédagogiques variées sont mises en place afin de diversifier le bagage culturel des élèves. L'implication des jeunes dans l'organisation d'un salon du livre ouvert à la communauté et l'implication dans un projet TIC interdisciplinaire en classe sont des exemples de stratégies visant à faire connaître d'autres réalités aux jeunes. Les élèves acquièrent ainsi de nouvelles connaissances, utilisent un nouveau vocabulaire et augmentent leur désir d'apprendre.

Bien que les enseignants soient conscients de la pauvreté sociale d'une majorité de leurs élèves, certains ne souhaitent pas se lancer dans la pratique de l'apprentissage coopératif ou du travail d'équipe, pratiques mettant l'emphase sur le développement d'habiletés sociales. Certains stagiaires ont persisté à instaurer le travail en équipe dans leur classe de stage, après avoir insisté auprès de leurs enseignants associés; ces derniers ont été surpris des retombées socioaffectives et cognitives des pratiques initiées par leurs stagiaires. D'autre part, des enseignants associés soulignent que dans un petit milieu, il est parfois plus difficile de régler les conflits entre les élèves, car ces derniers se suivent tout au long de leur parcours scolaire. L'enseignement des habiletés sociales serait nécessaire en MR.

Cependant, les enseignants associés ne transfèrent pas suffisamment leurs savoirs sur le MR dans leur pratique pédagogique. Malgré qu'il leur incombait, dans cette recherche, de guider leurs stagiaires dans la culture de l'oral auprès des parents, les stagiaires ont privilégié l'écrit. Ils ont tout de même simplifié et raccourci leurs textes destinés aux familles, à la demande de leurs enseignants associés. Une seule stagiaire a systématiquement téléphoné à tous les parents des élèves de sa classe de stage, tel que mentionné précédemment. Les enseignants associés n'ont vraisemblablement pas modifié complètement les perceptions et les actions pédagogiques des stagiaires. Peut-être y avait-il chez les enseignants associés une difficulté à guider les stagiaires vers la mobilisation de leurs compétences.

Environ le tiers de notre échantillon d'enseignants et de futurs enseignants provient d'un petit village rural et y exerce ou y exercera sa profession. Peut-être peut-on relier cet aspect au fait que la grande majorité des stagiaires de notre recherche affirment qu'il n'y a pas de différence marquante entre le MR et les autres milieux de stage. Ils ont pu élaborer des projets ou se sont insérés dans les mini-entreprises déjà en place ; ils ont mis l'emphase sur l'aspect affectif dans leur pratique, « comme ils l'auraient fait partout ailleurs », disent-ils. Pour un bon nombre d'entre eux, n'ayant pas connu d'autres milieux scolaires, ils ne peuvent comparer. Ajoutons que les stagiaires en MR, originaires d'un milieu semblable, font plutôt partie de la mince frange de la population de ces municipalités ayant effectué des études supérieures. Ces futurs enseignants formés à l'université devront prendre conscience du développement du langage et du niveau de littératie de leurs élèves, de l'ouverture sur le monde et des aspirations scolaires de ceux-ci. Ils doivent saisir ce qui, dans leur propre cheminement culturel, les prépare et les limite à favoriser la réussite de ces élèves. Même les enseignants associés ont révélé ne pas avoir vu les différences et les difficultés lors de leurs premiers pas en enseignement en MR.

DISCUSSION

Comme les résultats l'indiquent, cette étude fait ressortir au moins trois défis que doit relever la formation initiale en enseignement, dans la préparation à l'insertion professionnelle des futurs enseignants dans une classe recevant une majorité d'élèves issus d'un MR. Nous avons pu observer chez les futurs enseignants, même ceux dont l'origine socioculturelle s'apparente à celle des élèves en MR, leur difficulté à distinguer les caractéristiques de l'enseignement en MR, tels qu'énoncés dans la littérature scientifique (MEQ, 2002-2003). Par ailleurs, les stagiaires originaires d'un MR disent se servir de leur propre expérience pour mieux accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Cette attitude ambivalente nous incite à développer chez les futurs enseignants la conscience des conditions de vie et du bagage culturel et social de leurs élèves. Nous pensons, de plus, qu'ils doivent acquérir la compétence métaculturelle à savoir la conscience de leur propre bagage culturel et social, les possibilités et

les limites qui en découlent. L'efficacité de l'intervention pédagogique se fonde sur cette prise de conscience et une attitude critique de la part de l'enseignant (Beaupré, 2012). Cette prise de conscience est d'ailleurs essentielle, à notre avis, à tout futur enseignant puisqu'il doit « agir en professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir et de culture dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p. 61).

De ce premier défi en découle un deuxième soit l'intégration par les enseignants, futurs et en exercice, de leurs connaissances théoriques et même pratiques du MR dans leur action pédagogique. Puisque leurs élèves aiment être en action, puisque la culture familiale de ceux-ci est davantage orale, ils ne doivent pas persister à utiliser l'écrit, surtout avec les parents, ni à exiger de longs moments d'attention de la part de leurs élèves, lors de périodes d'enseignement magistral. Il pourrait être opportun de mettre en place des pédagogies argumentatives, tel que le suggère Zhou (2012) ou des activités de philosophie pour enfants, tel que proposé par Gagnon, Tremblay, Dumoulin, Boily et Bouchard (2012). La formation universitaire des futurs enseignants, selon l'esprit du renouveau pédagogique (MEQ, 2001b), fait en sorte qu'ils sont centrés sur les élèves et sur les interactions à l'intérieur de la classe; ceci a amené la plupart de nos stagiaires à utiliser des stratégies pédagogiques interactives et constructives, parfois à l'encontre des conseils de leurs enseignants associés. Par ailleurs, la qualité de la relation enseignant-élève(s) est ressortie primordiale tant chez les stagiaires que les enseignants associés en enseignement en MR. Tous ont témoigné à propos de la différence qu'ils avaient suscitée dans l'attitude et le comportement de certains élèves dont la famille est défaillante.

Quant au troisième défi de la formation initiale en enseignement primaire en MR, pour parvenir à la régulation des pratiques pédagogiques, notamment la collaboration avec les familles, il nous apparait que les futurs enseignants doivent acquérir une formation en ce sens ainsi que sur les divers types de défavorisation. Le groupe de recherche a offert à ses 21 stagiaires deux séances d'information sur les caractéristiques des MR et sur la collaboration école-famille-communauté. Cependant, le développement de cette compétence inscrite dans le référentiel du MEQ (2001a) demande du temps; nous avons constaté que les stagiaires ont mis en place de véritables projets de collaboration avec les parents lorsqu'ils étaient en stage de 12 semaines; il faut du temps pour établir le contact avec tous les parents de sa classe, ce que ne semble pas permettre le stage de cinq semaines.

Pour acquérir un regard critique sur son cheminement culturel et sur l'intégration de ses savoirs et savoir-faire en situation réelle, il faut passer par l'enseignant associé. Nous avons cependant constaté chez ces derniers une difficulté à guider les stagiaires vers la mobilisation de leurs compétences culturelle et métaculturelle. Nous sommes donc amenés à questionner davantage la préparation des enseignants associés dans l'accompagnement des stagiaires en MR.

Nous pensons qu'il faut non seulement modifier la formation initiale des futurs enseignants, mais aussi offrir une formation continue aux enseignants œuvrant en MR notamment sur l'« effet enseignant » (Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire, 2009), sur la qualité de la relation avec l'élève, sur la pertinence des pratiques pédagogiques utilisées de même que sur la collaboration avec la famille et la communauté.

CONCLUSION

Cette recherche recèle des limites non négligeables. D'abord, le nombre restreint de participants, tous situés dans une même commission scolaire d'une seule région, ne peut permettre la transférabilité des résultats, mais plutôt la description d'une situation sociopédagogique. Par ailleurs, des différences significatives existent entre les MR, selon qu'ils soient urbains ou ruraux, quant au type de défavorisation prédominant; l'école montréalaise est davantage marquée par la pauvreté économique et sociale (MELS, 2009, p. 9) alors que les écoles dans notre étude se caractérisent davantage par la pauvreté culturelle et sociale. Concernant la collecte des données, les entrevues de groupe ne permettent pas la même précision que les entrevues individuelles.

Toutefois, la recherche entreprise a permis d'identifier des défis à relever pour une formation initiale des enseignants davantage axée sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves en MR. Ces défis se formulent ainsi : 1) acquérir par la formation initiale une compréhension critique, chez tout futur enseignant, de son cheminement culturel et de ses limites ; 2) intégrer les connaissances acquises des particularités des MR (culture de l'oral, du temps présent et de l'action, bagage limité de connaissances) dans ses pratiques enseignantes ; et 3) réguler celles-ci au contexte de défavorisation (culturelle, sociale ou économique). Nous poursuivons actuellement des travaux d'analyse et de diffusion relatifs à la compétence collaborative école-famille-communauté.

Par ailleurs, nous devons entreprendre auprès des enseignants en exercice la même démarche de prise de conscience critique face à leur cheminement culturel et à leur pratique pédagogique. Un chantier de recherche collaborative réunit des enseignants en MR avec des chercheurs universitaires dans le but d'identifier les besoins de formation, de créer des situations qui répondent à ces besoins, de les expérimenter auprès d'autres enseignants afin d'en valider la pertinence (Tremblay, Dumoulin et Gagnon, 2014).

RÉFÉRENCES

Bach, A., Natale, C.F., Walsh, J. et Weathers, J. (2004). *Tapping the potential: Retaining and developing high-quality new teachers.* Consulté à partir de: http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2011/01/ment-15.pdf)

Beaupré, S. (2012). L'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse : pour une objectivation de la pratique. Dans N. Bouchard et M. Gagnon (dir.), *L'éthique et la culture religieuse en question, réflexions critiques et prospective* (pp. 85-101). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.

Bissonnette, R., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative.* Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, FR : De Minuit.

Carraud, F. et Cavet, C. (2006). *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles ». Le dossier des dossiers d'XYZep.* Paris, FR : INRP.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). École et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris, FR : Armand Colin.

Chouinard, R., Janosz, M., Bouthillier, C. et Cartier, S. C. (2005). *Vécu professionnel des enseignantes et des enseignants au printemps 2003 : Tendances nationales pour les écoles SIAA échantillonnées* (Rapport de recherche) Québec, QC : Coordination des interventions en milieu défavorisé, ministère de l'Éducation du Québec.

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS). (2009). *Rôle des enseignants dans la persévérance des jeunes : réflexions et écrits*. Saguenay-Lac-St-Jean, QC : Auteur.

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004) La motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(2), 411-433.

Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.

Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence: un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, *32*(1), 7-29.

Gagnon, F., Bilodeau, A. et Bélanger, J. (2006). *La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite scolaire en milieux défavorisés : le cas Hochelaga-Maisonneuve*. Montréal, QC : Agence de la santé et des services sociaux.

Gagnon, M., Tremblay, N., Dumoulin, C., Boily, P. C. et Bouchard, É. (2012). L'implantation de la philosophie pour enfants en classe : une étude exploratoire dans le cadre d'un stage en enseignement. *Childhood and Philosophy, 8*(16), 291 - 325.

Gestwiki, C. (2010). *Home, school & community relations* (7th ed.). Belmont, CA : Wadsworth.

Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (2009). *Savoir pour pouvoir. Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire* (Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec). Consulté à partir de : http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf

Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (pp.25-46). Montréal, QC : Éditions Nouvelles.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, QC : Guérin.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.

Lévine, J. et Moll, J. (2001). *JE est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris, FR : ESF Éditeur.

Marcelin, O. (1996). *Les compétences du pouvoir, le pouvoir des compétences : La fonction de cadre de direction dans le réseau sociosanitaire*. Montréal, QC : École des Hautes Études Commerciales.

Martineau, S. et Vallerand, A.-M. (2005, décembre). *L'insertion professionnelle des enseignants : un enjeu pour le milieu scolaire, un défi pour le monde de la recherche*. Communication présentée dans le cadre des séminaires du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Montréal, Québec.

Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action.* Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ). Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001-2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2002-2003). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention Agir autrement en 2007-2008*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008a). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *Indices de défavorisation par école - 2007-2008*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011-2012). *Les écoles SIAA. Indices de défavorisation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Pierre, R. (2003). Introduction. L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements théoriques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des Sciences de l'Éducation* (RSÉ). 30(1), 3-35.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, BE : De Boeck Université.

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, QC: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.

Tremblay, N., Dumoulin, C. et Gagnon, M. (2014). *La formation continue des enseignants du primaire en milieu à risque par une approche partenariale*. Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. Dossier n° 200902UQAC32. Québec, QC : MELS.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles, BE : De Boeck Université.

Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A. et Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation enseignante-élève. Une simple affaire de cœur? Dans S. Schmidt (dir.), *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire: regards multiples*. (pp.61-90). Québec, QC : PUQ.

Verba, D. (2006). Échec scolaire : travailler avec les familles. Paris, FR: Dunod.

Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris, FR : ESF.

Zhou, G. (2012). A cultural perspective of conceptual change: Re-examining the goal of science education. *McGill Journal of Education* / Revue des *sciences de l'éducation de McGill, 47*(1), 109-129.

NICOLE TREMBLAY est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Depuis 2008, elle est chercheure principale de l'équipe de recherche FÉMiR portant sur la formation initiale et continue en enseignement primaire en milieu à risque. Elle est titulaire des cours Approches pédagogiques et Apprentissages scolaires et philosophie pour enfants, au 1er cycle ainsi que du cours Tendances actuelles en éducation, au 2e cycle. Elle travaille à la mise en place d'un stage obligatoire en enseignement en milieu à risque dans le baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.

CATHERINE DUMOULIN est professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle est cochercheure dans l'équipe de recherche FÉMiR et dirige actuellement le Consortium Régional de Recherche en Éducation (CRRE). Elle fait également partie du Laboratoire International sur l'Inclusion Scolaire (LISIS).

MATHIEU GAGNON est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il possède un doctorat en psychopédagogie ainsi qu'une formation de 1er et 2e cycles en philosophie. Ses travaux portent, notamment, sur la didactique de l'éthique, les fondements de l'apprentissage, la pensée critique et les rapports aux savoirs vus sous l'angle de la transversalité ainsi que sur la philosophie pour enfants et adolescents.

PHILIPPE CÔTÉ termine présentement une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Il a agi à titre d'assistant de recherche au sein de l'équipe FÉMiR depuis ses débuts. Il s'intéresse particulièrement à la collaboration école-famille-communauté en milieu à risque.

NICOLE TREMBLAY is a professor at the Department of Education at the University of Quebec at Chicoutimi. Since 2008 she's served as the principal researcher with the research group FÉMiR which investigates pre-service and in-service teacher training for elementary school in underprivileged areas. She teaches the undergraduate courses Pedagogical Approaches, Student Learning and Philosophy for Children, and the graduate course Actual Tends in Education. She works to implement mandatory internships in underprivileged areas for all preschool and elementary school future teachers.

CATHERINE DUMOULIN is a professor of science of education at the University of Quebec at Chicoutimi. She is the director of the Regional Consortium of Research on Education (RCRE) and is a coresearcher with the group FÉMiR. She is involved in the International Laboratory on Scholar Inclusion (ILSI).

MATHIEU GAGNON is a professor in the Education Faculty at the University of Sherbrooke. He has a doctorate in psychopedagogy and has completed 1st and 2nd cycles of philosophy. His works concern the didactic of ethic, the foundations of learning, critical thinking and its relation with the knowledge seen under a transversal point of view, and the philosophy for children and adolescents.

PHILIPPE CÔTÉ is completing a master's degree in education at the University of Quebec at Chicoutimi. He has worked as a research's assistant for the group of FÉMiR since its inception. He's interested school-family-community collaboration in underpriviledged areas.