

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

LES REPRÉSENTATIONS DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES D'ENSEIGNANTES
FRANCOPHONES DES DEUXIÈME ET TROISIÈME CYCLES DU PRIMAIRE DANS UN
CONTEXTE D'ÉDUCATION BILINGUE ET BICULTURELLE AU NUNAVIK

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR
DOMINIQUE RIEL-ROBERGE

NOVEMBRE 2015



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Dès la fin de mon baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire, je savais que j'aurais envie de pousser plus loin et de répondre aux nombreuses questions que j'avais au retour de mon stage de quatre mois réalisé au Nunavik. Quaqtaq a été mon premier amour au Nunavik, là où j'ai eu ma première classe à moi, mes premiers élèves qui font encore aujourd'hui, partie de ma vie et de celle de mes enfants.

La maîtrise a été un long processus appuyé par mes proches avec amour. Ma maîtrise a vu naître deux de mes enfants au Nord, et un troisième au Sud. Je remercie aujourd'hui, mon conjoint Xavier Beaupré, pour son amour et sa foi en moi. Mes enfants, Mathias, Raphaëlle et Alice, pour me ramener à l'essentiel, le vrai, le pur à tout moment. Et merci à ma mère France Riel et mon père, Claude Roberge, qui m'ont inculqué des valeurs qui m'accompagnent tous les jours dans mon parcours, parfois sinueux, mais authentique. Merci à mes frères, Francis et Christian et à ma sœur, qui a eu le courage et la bonté de s'aventurer dans la dernière phase de correction avant le dépôt final, merci Geneviève Riel-Roberge.

Merci à la Commission scolaire Kativik pour la bourse qui m'a permis de me plonger au cœur de ce projet. Merci aux Commissaires de la Commission scolaire qui ont accepté et accueilli ce projet de recherche avec enthousiasme. Merci à la direction des établissements scolaires et aux communautés qui m'ont accueillie et accepté ma présence et un grand merci aux enseignantes participantes qui ont été d'une générosité et d'une authenticité qui reflètent leur engagement quotidien auprès de leurs élèves.

Finalement, merci aux professeurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue avec qui j'ai eu la chance de travailler et desquels j'ai beaucoup appris. Leur ouverture d'esprit m'a permis de suivre ma formation à distance. Un merci spécial à Gloria Pellerin qui s'est montré d'un soutien et d'une générosité sans borne. Un grand merci à Lily Bacon qui m'a ouvert sur un monde théorique avec une telle clarté et qui a bien voulu faire l'évaluation finale ainsi qu'à Louis-Jacques Dorais qui s'est également prêté au jeu de l'évaluation finale avec tout son bagage de connaissances des Inuit. Merci à ma prof, Gisèle Maheux. Je la remercie de son soutien, de ses encouragements, de ses commentaires et de sa fidélité. Elle est femme, elle est mère, elle est reconnue par ses pairs et elle a réussi à m'accompagner sans jamais me laisser croire que je n'y arriverais pas. Je l'ai vu passer à travers des épreuves de la vie et elle a suivi attentivement et avec compassion les miennes. Merci Gisèle.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	VII
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1 Des particularités géographiques et socio-démographiques	1
1.2 Les indicateurs de la scolarisation de la population du Nunavik	2
1.2.1 Aperçu historique de la scolarisation au Nunavik.....	2
1.2.2 La singularité du mandat et des programmes mis en place par la Commission scolaire Kativik	4
1.2.3 Des constats relatifs à la réussite scolaire des élèves du Nunavik	5
1.3 Des enjeux de la rétention et du roulement du personnel enseignant non-inuit	6
1.4 La mise en relation d'observations tirées de l'expérience enseignante et de données tirées de la recherche.....	7
1.4.1 La langue de communication et d'enseignement.....	7
1.4.2 L'appropriation des outils institutionnels d'enseignement-apprentissage par les enseignants.....	8
1.4.3 La gestion du fonctionnement du groupe-classe.....	9
1.5 Le problème et la question générale de recherche.....	11
CHAPITRE II	
LE CADRE DE RÉFÉRENCE	12
2.1 Le bilinguisme et l'éducation bilingue et biculturelle	12
2.1.1 Le bilinguisme sociétal et la bilingualité individuelle.....	13
2.1.2 Le concept d'éducation bilingue et biculturelle	13
2.1.3 Les particularités d'une minorité ethnoculturelle involontaire.....	14
2.2 Les représentations.....	16
2.2.1 La pertinence de s'intéresser aux représentations	16
2.2.2 Les éléments de définition des représentations.....	16
2.2.3 L'accès aux représentations	17

2.3	Les situations professionnelles	18
2.3.1	Champ d'étude dans lequel s'inscrit notre objet : l'ergonomie cognitive	18
2.3.2	Le couplage tâche-activité	19
2.3.3	Le modèle <i>People at Work</i>	20
2.3.4	La rupture ou l'incapacité d'agir	28
2.4	Les questions spécifiques de recherche	29
2.5	Les objectifs et les limites	30
2.5.1	Les objectifs spécifiques de la recherche	30
2.5.2	Les limites de la recherche	30
2.5.3	La portée de la recherche	31
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		
3.1	Approche et type de recherche retenus	34
3.1.1	L'approche de recherche retenue, pertinence et justification	34
3.1.2	Le type de recherche priorisé pertinence et justifications	35
3.2	Population à l'étude	36
3.2.1	La détermination de l'échantillonnage	37
3.2.2	La représentativité de l'échantillonnage et la description des participantes	38
3.2.3	Préoccupations éthiques inhérentes à la démarche de recherche	41
3.3	Instruments de cueillette et d'analyse des données	42
3.3.1	L'instrument de cueillette des données	42
3.3.2	Les instruments d'analyse et de traitement des données	44
3.3.3	L'emploi du logiciel Nvivo comme outil d'analyse de contenu	46
3.4	Le déroulement et la démarche de recherche	47
3.4.1	La prise de contact avec les enseignantes des établissements scolaires	48
3.4.2	Le déroulement des entretiens	49
3.4.3	Transcription des entretiens	49
3.4.4	Analyse thématique du contenu des verbatim	50
3.4.5	L'approfondissement de l'analyse, le traitement et la problématisation des données de recherche	50

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : LA GESTION DES ACTIVITÉS

D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE..... 52

4.1 Les buts liés à la gestion des activités d'enseignement-apprentissage 53

4.1.1 Les buts liés à la communication avec les élèves 53

4.1.2 Les buts liés à l'intérêt des élèves 56

4.1.3 Les buts liés à la création d'un climat de classe agréable et propice à
l'apprentissage 60

4.1.4 Les buts liés au développement des connaissances et des compétences 65

4.2 Les moyens de réalisation des activités d'apprentissage 67

4.2.1 Les types d'activités 68

4.2.3 L'adoption d'approches pédagogiques facilitantes en classe..... 76

4.2.4 Les ressources matérielles 79

4.2.5 L'expérience, la formation et les caractéristiques personnelles des enseignantes 85

4.2.6 L'emploi de la langue anglaise..... 87

4.3 Les conditions de la réalisation des activités d'apprentissage..... 89

4.3.1 Les aspects socio-linguistiques du contexte de pratique 90

4.3.2 Les élèves et les aspects socio-culturels et scolaires qui ont un impact
en contexte de pratique 934.3.3 Les enseignantes et les aspects socioculturels et scolaires qui ont un impact
sur le contexte de pratique 103

4.4 Les contraintes dans la réalisation des activités d'apprentissage 112

4.4.1 Les contraintes liées aux ressources matérielles d'enseignement-
apprentissage 1124.4.2 Les contraintes dans la transmission des connaissances et le développement
des compétences au programme..... 115

4.4.3 Les contraintes relatives au contexte de pratique..... 120

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES DONNÉES 127

5.1 Le français langue de communication et contenu d'apprentissage 127

5.1.1 Le désir des enseignantes d'entrer en communication avec les élèves 128

5.1.2 Le questionnement du contexte de la scolarisation en français 132

5.1.3 Le français langue de l'acquisition des contenus d'apprentissage 135

5.1.4	La redéfinition de l'objet de la tâche par les enseignantes	138
5.2	La relation des enseignantes avec les élèves	141
5.2.1	Quand et comment la relation entre les enseignantes et les élèves prend place en classe	141
5.2.2	Les outils d'analyse et de compréhension des situations professionnelles des enseignantes	147
	CONCLUSION	152
	APPENDICE A	
	LES VILLAGES DU NUNAVIK	161
	APPENDICE B	
	COMPOSANTES DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES	162
	APPENDICE C	
	QUESTIONS À CARACTÈRE DÉMOGRAPHIQUE	163
	APPENDICE D	
	CANEVAS D'ENTREVUE.....	164
	APPENDICE E	
	GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DES VERBATIMS	166
	APPENDICE F	
	DIRECTIVE DE FORMATION ET DE RECHERCHE.....	176
	APPENDICE G	
	LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS (ES).....	177
	APPENDICE H	
	FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	178
	APPENDICE I	183
	RÉFÉRENCES EXTRAITES DU LOGICIEL NVIVO	183
	APPENDICE J.....	186
	RÉFÉRENCES EXTRAITES DU LOGICIEL NVIVO INSÉRÉES DANS UN TABLEAU À DES FINS D'ANALYSE DE CONTENU	186
	APPENDICE K	
	EXEMPLE DE DÉBUT D'ANALYSE CIBLANT LES CONVERGENCES ET DIVERGENCES ENTRE LES PROPOS DES PARTICIPANTES ET CITATIONS À L'APPUI.....	195
	LISTE DES RÉFÉRENCES	198

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1 <i>People at Work</i>	20
Figure 2 Expérience professionnelle des participantes	40
Figure 3 La formation initiale des enseignantes participantes.....	41

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Présentation des communautés selon la détermination de l'échantillonnage	38
3.2 Description des participants	39

RÉSUMÉ

La présente recherche exploratoire vise à décrire les représentations que se font des enseignantes de deuxième et troisième cycles du primaire de leurs situations professionnelles dans les classes de français langue seconde au Nunavik. Dans un contexte d'éducation trilingue basé sur un modèle d'éducation biculturelle, des enseignantes généralistes s'investissent auprès de jeunes inuit dont la langue maternelle est l'inuktitut. Les élèves sont scolarisés en langue seconde dès la première année du second cycle du primaire. Considérant le peu, voire l'absence d'études des représentations des enseignants francophones en poste au Nunavik, les difficultés liées à la rétention enseignante, le faible taux de réussite scolaire des élèves inuit, d'une part, la mise en relation avec nos observations issues de l'expérience d'enseignement, d'autre part, nous nous demandons : quelles sont les représentations des enseignants non-inuit francophones des deuxième et troisième cycles du primaire à propos de leurs situations professionnelles dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle au Nunavik? Les concepts de bilinguisme, d'éducation biculturelle, de minorité ethnoculturelle involontaire, de représentation et finalement de situations professionnelles sont retenus pour analyser et décrire les tâches redéfinies de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et de gestion du fonctionnement du groupe-classe, en langue seconde. L'analyse de contenu des verbatim de dix entretiens permet de décrire les situations professionnelles des enseignantes, soit les buts, les moyens, les conditions et les contraintes des tâches de gestion des activités d'enseignement-apprentissage. Les résultats mettent en évidence des indicateurs de ruptures et de tensions par rapport à la langue de communication et d'enseignement ainsi qu'à la relation des enseignantes avec leurs élèves. Ceux-ci traversent l'ensemble des différentes composantes des situations professionnelles. Ces résultats soulèvent un questionnement notamment par rapport à la formation professionnelle initiale et continue des enseignantes. Quels sont les besoins de formation initiale et continue des enseignants qui travaillent en langue seconde auprès d'élèves d'une minorité ethnoculturelle involontaire? Quelles sont les connaissances et compétences à développer pour agir efficacement dans ces situations professionnelles d'enseignement et ainsi prévenir les impasses et améliorer la réussite scolaire des élèves? Des pistes de réflexion et d'action sont proposées à la faveur d'une meilleure connaissance et d'une action plus pertinente en éducation auprès des Inuit.

Mots-clés : enseignants, langue seconde, situation professionnelle, inuit, minorité ethnoculturelle

INTRODUCTION

La présente recherche prend appui sur une expérience d'enseignement dans un contexte particulier. C'est d'abord un stage de quatre mois servant à compléter une formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire à Inukjuak, une communauté du Nunavik, dans une classe de quatrième année du primaire, qui permet à la chercheuse de réaliser une première expérience d'enseignement au Nunavik (Riel-Roberge, 2004). Cette première expérience dans un contexte de formation initiale a rapidement suscité l'engouement pour cette pratique singulière, où l'on enseigne le français à de jeunes Inuit¹ dont la langue maternelle est l'inuktitut, et un désir profond, personnel et professionnel d'en connaître davantage et de s'y investir. La position de stagiaire, les interactions avec les élèves, les collègues, les membres de l'équipe école de même qu'avec plusieurs Inuit de la communauté, ont permis d'avoir accès à des informations qui ont enrichi l'expérience. Deux autres expériences à titre d'enseignante de troisième cycle du primaire au secteur francophone, appuient également la démarche de la chercheuse. La première, à Quaqtaq, de 2005 à 2008 et la seconde, à Kuujuaq en 2009-2013. L'analyse réflexive de ces expériences a contribué à développer le désir d'encadrer ces questionnements essentiellement basés sur la difficulté des enseignants et enseignantes à « réussir » au Nord, à perdurer, à se sentir à l'aise en classe et auprès de leurs élèves et même de développer une expertise. Les réflexions menaient également à un questionnement sur l'idée de formation, de connaissances préalables, de compétences et même de style d'enseignement. Des questionnements et réflexions sur cette pratique et son contexte constituent ainsi l'ancrage de cette recherche exploratoire sur les situations professionnelles des enseignants de langue seconde qui œuvrent au Nunavik.

Le chapitre I, celui de la problématique, situe le contexte géographique, sociodémographique et scolaire de l'exercice de la profession. Il met en relief les particularités des situations de pratique enseignante dans un contexte nordique en plus de mettre en relation les observations tirées de l'expérience enseignante et les données tirées de la recherche et d'auteurs qui se sont penchés sur des questions similaires. Cette problématique nous mène à la question générale de recherche que vient orienter notre cadre de référence.

¹ Le terme « Inuit » signifie « les gens », et correspond au pluriel de « Inuk ». L'office québécois de la langue française stipule que seul le terme Inuit est employé et doit s'accorder. Toutefois, nous adoptons la convention de l'URFDEMI, influencée par la prise de position du linguiste Louis-Jacques Dorais, selon laquelle Inuit et inuit ne s'accordent pas.

Le chapitre II, le cadre de référence, repose sur trois concepts principaux : celui de minorité ethnoculturelle involontaire dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle, le concept de représentation, rend possible l'accès à la façon de voir et de comprendre des praticiens et praticiennes du domaine de l'enseignement, ainsi que le concept de situation professionnelle. La mise en relation de ces concepts structure l'objet de notre recherche au plan théorique et pratique. L'ensemble de ces concepts nous permettent également de rendre accessibles et opérationnels les référents sur lesquels s'appuie notre démarche et soutiennent les questions spécifiques de recherche. L'explicitation du cadre de référence conduit à l'identification des objectifs et des limites qui circonscrivent notre recherche.

Le chapitre III présente la méthodologie de recherche. L'approche qualitative retenue, la population à l'étude, les instruments de cueillette et d'analyse des données, de même que le déroulement global de la démarche de recherche, incluant les étapes d'analyse et d'interprétation des données, sont décrits. L'approche qualitative nous permet de poser le regard sur la complexité des situations professionnelles des enseignantes et sur le point de vue de ces dernières. Les résultats de recherches sont présentés dans le chapitre IV. La structure de présentation repose sur les composantes du modèle de People at Work de Samurçay et Rabardel (1995) (Samurçay et Pastré, 2004) et présentent ainsi la description de la représentation des buts poursuivis par les enseignantes, des moyens dont elles disposent et dont elles se servent et des conditions dans lesquelles se vit l'enseignement. La description des représentations des contraintes expose les indicateurs de ruptures et de tensions qui seront discutés au chapitre V.

Le chapitre V présente la discussion des données en faisant ressortir deux dimensions de la pratique enseignante au Nunavik telles qu'exprimées par les enseignantes participantes à partir des indicateurs de ruptures et de tensions. Le français langue de communication et d'enseignement ainsi que la relation qui s'établit entre les enseignants et leurs élèves émergent du contenu d'analyse. Des indicateurs de ruptures et de tensions décrivent ces aspects de la tâche des enseignantes, que nous mettons en relation avec des travaux d'auteurs qui documentent notre cadre de référence. La discussion des résultats inclut d'autres auteurs qui permettent la mise en perspective des données de recherche et mène à des questionnements nouveaux, notamment en relation avec la formation des enseignants en contexte de minorité ethnoculturelle involontaire.

La conclusion présente des résultats saillants qui nous permettent d'entrevoir des pistes de recherche éventuelles et quelques recommandations notamment en ce qui concerne les besoins de

formation pour les enseignants et enseignantes de langue seconde au Nunavik dans le contexte ethnoculturel et scolaire actuel.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La présentation de la problématique permet d'établir l'objet de la recherche en précisant le contexte général de celle-ci et en mettant de l'avant certains aspects de la pratique enseignante au Nunavik et ses enjeux préliminaires. Le contexte comporte des particularités caractéristiques d'un environnement singulier qui contextualisent notre recherche. Des savoirs tirés des expériences enseignantes sur le terrain, mis en relation avec les données de recherche accessibles disponibles, argumentent en faveur de l'exploration des situations de pratique enseignante au Nunavik. Ces constats nous mènent à un questionnement général de recherche en lien avec les représentations des enseignants² non-inuit de langue française au primaire à propos de leurs situations professionnelles au Nunavik.

Dans les paragraphes qui suivent, il sera question de particularités géographiques, sociodémographiques, historiques et scolaires qui mettent en relief des enjeux relatifs à la réussite des élèves et à la rétention des enseignants au Nunavik. Par la suite, les expériences d'enseignement de la chercheuse et les observations faites sur le terrain sont mises en relation avec des données tirées de la recherche. La présentation du problème de recherche et la formulation de la question générale de recherche concluent la problématique.

1.1 Des particularités géographiques et socio-démographiques

Le Nunavik est la région située au nord du 55^e parallèle de la province de Québec, au Canada³ (Wittenborn, Koperqualuk et Dumas, 2003). Cette région de l'Arctique de l'Est est bordée à l'ouest par la Baie d'Hudson, à l'est par le Labrador et la Baie d'Ungava et au nord par le Détroit d'Hudson (Association touristique du Nunavik, 2010). La population inuit qui habite les 14 villages situés le long des côtes de la Baie d'Ungava et sur la côte est de la Baie d'Hudson, compte entre 175 et 2500 habitants; ces villages ne sont pas reliés entre eux par un réseau routier terrestre⁴ (Association touristique du Nunavik, 2010) (Appendice A). La population du Nunavik

² Dans le rapport de recherche, le mot enseignant est employé au masculin et inclut le féminin sauf lorsque nous faisons directement référence aux participantes de l'étude. Dans ce cas, le terme est féminisé pour uniformiser.

³ La superficie du Nunavik est de 501 800 km², ce qui correspond au tiers nord de la province de Québec (Vick-Wesgate, 2002).

⁴ Les moyens de transport entre les communautés sont aériens et maritimes.

est de 11 000 habitants composée à 88.7% d'Inuit et 8% de non-autochtones⁵ (Statistique Canada, 2001). L'inuktitut est la langue maternelle de 97% des Inuit du Nunavik (Statistique Canada en 2006b).

1.2 Les indicateurs de la scolarisation de la population du Nunavik

La scolarisation des Inuit est un phénomène relativement récent. Les travaux de plusieurs chercheurs, dont Briggs (1983), Stairs (1991, 1994), Irwin (1988) et Clark (2004) mentionnent que la langue des Inuit, leurs valeurs, les habiletés et les savoirs traditionnels ont été transmis à travers les générations bien avant l'arrivée de l'éducation formelle. L'éducation traditionnelle opérait entre les membres d'un même campement regroupant généralement deux à trois familles élargies. Elle avait pour but la survie des individus de même que la perpétuation de la culture inuit (Clark, 2004).

La scolarisation des Inuit débuta avec l'arrivée des missionnaires anglicans et catholiques dont les oblats vers le milieu du 19^e siècle (Vick-Wesgate, 2002; Ministère des Affaires Indiennes et du Nord Canada, 2006). L'enseignement était dispensé de façon sporadique étant donné le nomadisme et semi-nomadisme des Inuit (Affaires Indiennes et du Nord Canada, 2006). La scolarisation n'était pas obligatoire. Comme le mentionne Duhaime (1983), « [...] c'est seulement après la deuxième guerre mondiale que la scolarisation des Inuit prit au Canada la forme obligatoire et institutionnalisée qu'on lui connaît aujourd'hui, pièce maîtresse du dispositif de sédentarisation et de développement d'une économie salariée mise en place par le gouvernement fédéral » (Duhaime, 1983, cité dans Pernet, 2009 : 226.).

Dans les quelques établissements solaires fondés par les missionnaires, l'enseignement se faisait en inuktitut à l'aide de documents religieux. Le but était d'alphabétiser et de christianiser les Inuit, ainsi que leur enseigner les compétences et attitudes appropriées afin qu'ils puissent prendre part au système mis en place par les non-inuit (Vick-Wesgate, 2002; Affaires Indiennes et du Nord Canada, 2006). Vick-Wesgate (2002) spécifie que la sédentarisation et l'avènement de la scolarisation, vers le milieu du 20^e siècle, changea en profondeur le mode de vie inuit.

1.2.1 Aperçu historique de la scolarisation au Nunavik

La scolarisation des Inuit du Canada a fait l'objet de plusieurs changements au cours des deux derniers siècles. Ces changements ont marqué leur histoire et sont, encore aujourd'hui, au

⁵ Les 3.3% restant correspondent aux autochtones non-inuit.

cœur des discours politiques, sociaux, éducationnels et culturels des Premières Nations du Canada.

Les pensionnats autochtones sont nés des politiques fédérales vers la fin des années 1820⁶. Durant près de 170 ans, l'enseignement se faisait essentiellement en anglais par des instituteurs et des missionnaires provenant généralement de l'Alberta et du sud d'autres provinces canadiennes (King, 2006). Au Québec, cinq pensionnats ont vu le jour et l'enseignement se faisait en français. Dans les divers établissements, l'utilisation de l'inuktitut était « un délit punissable » (CSK, 2010). L'assimilation et la christianisation étaient les buts de ce type de scolarisation : on souhaitait intégrer les Inuit dans la société canadienne afin de leur permettre de jouer éventuellement « un rôle important dans le contexte du développement de la région arctique d'après-guerre. » (CSK, 2010). Le programme ontarien avait été adopté dans tous les établissements scolaire fédéraux (Dorais, 1990).

Chez les Premières Nations du Canada, ce sont ainsi les établissements fédéraux qui ont été implantés vers 1867 et c'est suite à une décision de la Cour Suprême du Canada en 1923 que le gouvernement fédéral « [...] commença à prendre en charge les Inuit et leur éducation. » (Cancel, 2009 :163; Vick-Wesgate, 2002; Affaires Indiennes et du Nord Canada, 2006).

Les écoles provinciales ont fait leur apparition dès 1963, au début de la Révolution tranquille avec la Direction générale du Nouveau Québec (DGNQ). Cancel (2009) référant à Dorais (1979), rapporte que la Commission scolaire du Nouveau-Québec fut créée en 1970. Ces établissements scolaires offraient un enseignement en inuktitut jusqu'en troisième année inclusivement puis en français.⁷ Les établissements scolaires fédéraux et provinciaux opéraient simultanément dans au moins 10 villages du Nunavik offrant le choix aux parents de scolariser les enfants en anglais ou en français. Par contre, « (...) dû à la réticence des parents envers le provincial, l'anglais était la langue de communication dans les communautés inuit » (trad. libre, Daveluy, 2009 :175). Les établissements scolaires mis en place par les missionnaires quant à eux, ont poursuivi leur mission; cependant, ils se sont fait supplanter vers 1966 par d'autres formes de structures scolaires (Vick-Wesgate, 2002). Les enseignants francophones et anglophones des établissements fédéraux et provinciaux provenaient du sud des provinces canadiennes. Certains suivaient de petites formations préliminaires, notamment une initiation à l'inuktitut et ils devaient

⁶ Ils ont fait l'objet d'une commission d'enquête (Commission de Vérité Réconciliation du Canada) sur les impacts de la vie des pensionnats sur les individus et les communautés (voir la Liste de références).

⁷ Le Premier Ministre René Lévesque avait comme but la francisation des Inuit (Entretien exploratoire, Grisé, 2011).

enseigner les matières au programme en inuktitut et en français dans les communautés ciblées, accompagnés d'un interprète inuit.

Depuis l'époque des missionnaires, la scolarisation était ainsi administrée par des organisations gouvernementales canadiennes et québécoises. Aujourd'hui, la Commission scolaire Kativik (CSK) est l'entité administrative responsable de la scolarisation obligatoire des jeunes Inuit. Sous la gouverne des Inuit, elle a été mise en place à la suite de la signature de la Convention de la Baie James et du Nord Québécois (CBJNQ) en novembre 1975 (Vick-Wesgate, 2002). Vick-Wesgate (2002) précise que c'est toutefois en 1978 que la responsabilité des établissements scolaires du provincial et du fédéral a été transférée officiellement à la nouvelle commission scolaire. Vick-Wesgate soutient : « The official transfer to KSB of the students, teachers, and property of both the federal and the provincial school systems took place in July 1978 » (Vick-Wesgate, 2002 :79).

1.2.2 La singularité du mandat et des programmes mis en place par la Commission scolaire Kativik

Le mandat et les programmes d'études officiels de la commission scolaire Kativik est double : promouvoir les valeurs inuit tout en offrant aux élèves une éducation permettant de participer pleinement à la société moderne (CSK, 1985). Elle a la responsabilité d'offrir des services d'éducation bilingue afin que les élèves maîtrisent les matières au programme ainsi que la langue seconde, en l'occurrence l'anglais ou le français⁸, aussi bien que l'inuktitut (CSK, 2007, 2011).

L'enseignement est, dans ce contexte, dispensé en inuktitut à temps plein de la maternelle jusqu'à la fin du premier cycle du primaire et se donne à 50% en inuktitut et 50% en langue seconde dès la première année du deuxième cycle du primaire (CSK, 2008). La scolarisation se poursuit en langue seconde de la deuxième année du deuxième cycle (quatrième année) jusqu'à la cinquième secondaire; un présecondaire et un secondaire 6 (pré-collégial) sont aussi offerts pour permettre l'acquisition des compétences linguistiques requises à la poursuite d'études post-secondaires. Les élèves reçoivent également 5 à 8 heures d'enseignement de la langue, de la culture et des savoirs traditionnels en inuktitut par cycle de 5 à 9 jours selon les établissements scolaires au cours de leur scolarisation. Le corps enseignant est donc composé de 390 enseignants

⁸ Selon les données internes disponibles sur le site de la CSK, en 2014, 47% des élèves des établissements de la CSK seraient inscrits en français.

inuit, francophones et anglophones œuvrant dans ses établissements scolaires.⁹ Les enseignants inuit représentent 47% du corps enseignant (CSK, 2010/2015); leur mandat est d'assurer l'accompagnement et la construction des savoirs des différentes disciplines en langue maternelle auprès des élèves du Nunavik¹⁰. Les enseignants non-inuit¹¹ constituent au secteur primaire 52.2 % du corps enseignant (CSK, 2011, 2015) et proviennent de l'extérieur du Nunavik¹². Au primaire, terrain de notre étude, les enseignants sont embauchés pour assurer l'acquisition des savoirs des matières au programme dans une deuxième langue et sont habituellement généralistes¹³.

Les programmes d'étude et le matériel d'enseignement et d'apprentissage sont élaborés en trois langues, ce qui, selon Daveluy (2004) et Nalukturuk (2006), amène une forme de trilinguisme institutionnalisé au sein des établissements scolaires de la CSK. Programmes et matériel doivent ainsi être adaptés à un enseignement en langues secondes ainsi qu' « [...] aux réalités vécues par les Inuit du Nunavik »¹⁴, tout en se conformant aux objectifs du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (CSK, 2007, 2010). Considérant cette offre de scolarisation propre au Nunavik, qu'en est-il de la réussite scolaire des élèves inuit?

1.2.3 Des constats relatifs à la réussite scolaire des élèves du Nunavik

Plusieurs données statistiques divulguées au cours de la dernière décennie dressent le portrait de la situation scolaire des élèves inuit du Nunavik. En effet, les données extraites du Bulletin statistique de l'éducation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sur l'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec nous indiquent que le taux de décrochage s'élevait à 80.1 % en 2009-2010 pour la population de la Commission scolaire Kativik (MELS, 2013). En 2003, année de référence, ce taux de diplomation était inférieur à 20% après sept ans d'études (MELS 2013). Le taux de poursuite aux

⁹ Informations verbales tirées du contenu d'un entretien exploratoire avec un représentant du service des Ressources humaines de la CSK (Janvier, 2010).

¹⁰ Les Inuit sont titulaires de classes préscolaires et du premier cycle du primaire; ils occupent également des postes de spécialistes de la langue et de la culture inuit tout au long de la scolarité des élèves.

¹¹ Nous emploierons le terme *non-inuit* pour désigner l'ensemble des Occidentaux ou Euro-Canadiens tel que défini par Schneider (1970).

¹² Ces enseignants proviennent le plus souvent du Québec, des Maritimes et de l'Ontario (Vick-Wesgate, 2002, CSK, 2007).

¹³ Les observations tirées de notre expérience directe sur le terrain permettent d'avancer que les enseignants en poste sont formés et expérimentés dans et pour des contextes d'enseignement de langue maternelle française ou anglaise.

¹⁴ Les programmes d'enseignement des habiletés inuit traditionnelles mis en place par la Commission scolaire du Nouveau Québec sont réajustés et intégrés dans des cours théoriques ou sur le terrain dans le cadre de sorties éducatives (CSK, 2010).

études collégiales serait de 4.8%. Par ailleurs, le taux de diplomation d'études post-secondaires serait établi à 21% en 2006 si on se fie aux statistiques disponibles (Stat. Can., 2006b). Ces données permettent de supposer un faible taux de réussite scolaire chez les élèves inuit.

La scolarisation des élèves inuit dans un contexte singulier du double mandat de la CSK et des programmes mis en place, pose donc des défis particuliers aux enseignants notamment aux enseignants non-inuit en poste.

1.3 Des enjeux de la rétention et du roulement du personnel enseignant non-inuit

Le personnel enseignant non-inuit affiche un haut taux de roulement et un faible taux de rétention. Les enseignants non-inuit qui œuvrent au Nunavik y restent à peine quelques années. Le service des Ressources humaines de la CSK confirme que plus de 150 enseignants francophones et anglophones doivent être embauchés annuellement pour combler les postes vacants¹⁵. L'association des employés du Nord québécois (AENQ-CSQ, 2011) précise qu'on estime à 1.3 année le nombre d'années d'expérience des enseignants non-inuit au Nunavik. Daveluy (2009 :183), s'explique ce phénomène en spécifiant que les enseignants doivent passer la majeure partie de leur séjour à apprendre à composer avec leur environnement de travail. Vick-Wesgate (2002) constate également qu'une adaptation aux besoins des élèves inuit doit être faite de la part des enseignants non-inuit. Le phénomène engendre, selon Dalley et Roy (2008), Daveluy (2008) et Cancel (2009) notamment, un manque de continuité dans le processus de scolarisation des élèves inuit, mais surtout, semble être la conséquence de la complexité du travail d'enseignant dans le contexte particulier au cœur de cette recherche.

Le contexte social et géographique spécifique du Nunavik de même que le contexte scolaire influencent la particularité et la complexité de la pratique enseignante au Nunavik. Ces professionnels doivent s'adapter aux besoins des élèves, au matériel, aux programmes, à l'environnement de travail de même qu'à un milieu de vie nordique. Considérant l'important roulement du personnel enseignant qui semble affecter le cheminement scolaire et la réussite des élèves, il est justifié de vouloir mieux comprendre la situation de pratique des enseignants : quels sont les défis inhérents à l'environnement de travail dans lequel sont plongés les enseignants non-inuit dans un contexte nordique?

¹⁵ Informations verbales tirées du contenu d'un entretien exploratoire avec un représentant du service des Ressources humaines de la CSK (Janvier, 2010).

Notre position d'observatrice privilégiée en tant que stagiaire et enseignante au Nunavik permet de repérer certains de ces défis que nous mettons en relation avec les travaux de recherche disponibles à ce jour.

1.4 La mise en relation d'observations tirées de l'expérience enseignante et de données tirées de la recherche

La mise en relation d'observations tirées de l'expérience et des données de la recherche constitue la voie choisie pour poser la problématique des situations professionnelles des enseignants de langue seconde au primaire dans les communautés nordiques et formuler la question générale de recherche.

1.4.1 La langue de communication et d'enseignement

La langue de communication et d'enseignement est, dans le cadre de cette étude, la langue française. Celle-ci consiste en une deuxième et plus souvent une troisième langue pour les élèves. Selon le cheminement scolaire officiel, un élève qui complète sa sixième année du cours primaire a donc une expérience de trois années de scolarisation en français. Ce constat soulève la question des acquis des élèves au regard des standards des programmes d'études institutionnels.

Nous avons observé, en situation de pratique, qu'il est difficile de faire l'évaluation diagnostique du niveau de compétence des élèves. Une enseignante d'un village du Nunavik illustre cette réalité dans le contexte de sa classe de septième année en précisant qu'elle n'est pas certaine de pouvoir évaluer le niveau de ses élèves en français (Plourde, 2008). Aylward (2010) formule le même constat en rapportant les propos d'un enseignant dans le cadre d'une recherche sur l'éducation bilingue auprès d'enseignants non-inuit au Nunavut: « I am not always so sure of how much ... how strong they are in either language. » (Aylward, 2010 :309). Ces observations illustrent la difficulté de l'enseignant à se représenter, avec un minimum de clarté et de conscience, ce que les élèves ont acquis des contenus d'apprentissage au programme.

Selon Berger & Epp (2005) qui ont œuvré au Nunavut dans un contexte général similaire, l'enseignant qui ne possède pas d'expérience en enseignement en langue seconde est susceptible d'interpréter certains comportements des élèves de façon erronée et de conclure à une évaluation non-valide des compétences des élèves.

L'expérience sur le terrain nous a également permis de constater les défis d'enseigner à la fois la langue seconde et les contenus des programmes dans cette langue seconde. Desrochers

(2006), dans une recherche sur l'acquisition du vocabulaire en français langue seconde menée auprès des élèves inuit du Nunavik, précise que la langue seconde est à la fois objet d'apprentissage et véhicule des savoirs scolaires. Ceci place les élèves en situation d'apprendre une seconde réalité conceptuelle différente de celle des apprentissages réalisés dans leur contexte familial et communautaire. Les enseignants se retrouvent donc confrontés à la nécessité de développer des aptitudes relatives à la gestion de situations peu ou pas familières qui surgissent dans leur pratique enseignante au quotidien et auxquelles leur formation et leur expérience du Sud ne les ont pas préparés.

1.4.2 L'appropriation des outils institutionnels d'enseignement-apprentissage par les enseignants

Les programmes d'enseignement et le matériel d'enseignement-apprentissage mis à la disposition des enseignants par la CSK sont élaborés en référence aux contenus du programme de formation de l'école québécoise (CSK, 2004, 2010, 2011, 2015; MEQ, 2001)¹⁶. La Commission scolaire Kativik précise que les contenus et le niveau linguistique des programmes sont adaptés aux besoins des élèves inuit qui sont scolarisés en langue seconde. De plus, elle spécifie : « Les programmes de la Commission scolaire Kativik doivent respecter les objectifs prescrits par le Ministère de l'Éducation du Québec. » (CSK, 2015).

Notre expérience sur le terrain a permis de nous attarder à deux points de vue véhiculés au sein de la communauté de pratique relativement aux programmes mis en place. Premièrement, considérant le contexte d'enseignement en langue seconde de même que les retards d'apprentissage accusés par plusieurs élèves (Desrochers, 2006, Aylward, 2010), certains enseignants voient les objectifs des programmes comme ayant des visées trop élevées. Deuxièmement, d'autres enseignants considèrent que les programmes ne sont pas complets et qu'ils ne permettent pas l'atteinte des standards de formation en vigueur dans les établissements scolaires du Québec.

À titre d'exemple, il n'est pas rare que, dans une classe de cinquième année, la notion de soustraction ne soit pas acquise par les élèves. Dans une même perspective, on observe que des élèves qui, pour diverses raisons familiales, sont appelés à poursuivre leur cheminement dans des écoles du sud du Québec, se voient rétrogradés à un niveau scolaire inférieur à celui complété au

¹⁶ La CSK (2010) spécifie que « (...) des efforts sont déployés afin d'adapter les programmes aux réalités vécues par les Inuit du Nunavik ».

Nord (Vick-Wesgate, 2002). Ces mêmes constats avaient déjà été faits en 1985, lors d'un Symposium tenu par la CSK et la corporation Makivik. En effet, à ce moment, on avait observé qu'il existait des écarts entre l'éducation dans les communautés nordiques et le système d'éducation du sud du Québec au plan de la qualité de l'éducation dispensée (Vick-Wesgate, 2002).

Force est de constater l'existence d'un écart entre les prescriptions des programmes officiels et leur mise en œuvre. Cela en rend l'application complexe et peu réaliste, auprès des élèves inuit, étant donné les particularités du Nord, soit une éducation bilingue et biculturelle (Berger et Epp, 2005). Cela affecte incontestablement la mobilisation des enseignantes et la stabilité du personnel enseignant dans les communautés inuit. Il est formellement attendu des enseignants qu'ils s'approprient les contenus des programmes et planifient les activités d'apprentissages en fonction du niveau, de l'âge et de la culture des élèves. La même démarche d'appropriation et de développement doit être faite, en ce qui a trait au matériel d'enseignement-apprentissage, afin de le rendre significatif pour les élèves. Lorsque le matériel, dans le cas inverse, est peu significatif, celui-ci tend à engendrer un manque d'intérêt pour les activités proposées qui peut conduire à des difficultés de gestion du fonctionnement du groupe-classe.

1.4.3 La gestion du fonctionnement du groupe-classe

Les observations précédentes concernant les contenus des activités d'apprentissage laissent présager que l'établissement d'un climat de travail approprié à l'apprentissage en situation d'enseignement de la langue seconde représente des défis particuliers.

Notre expérience nous démontre d'abord que la prévention, la gestion et le retour sur les incidents liés à la discipline, peuvent s'avérer être de grands défis au quotidien. Nadia Plourde, dans son récit d'expérience en enseignement au Nunavik, raconte quelques anecdotes qui abondent dans ce sens (Plourde, 2008) et qui illustrent le type d'incompréhension et de difficultés qui peuvent être rencontrées dans ce contexte d'enseignement. Associées aux différences culturelles entre les enseignants non-inuit et leurs élèves d'une part et à la langue de communication entre les deux parties, d'autre part, cela s'exprime clairement dans l'extrait qui suit. L'enseignante raconte ainsi :

« Alors, quand je me suis rendu compte que ça n'allait pas, je me suis approchée doucement. « Ça ne va pas Noah? » Il m'a glissé un dessin qui le représentait avec une flèche dirigée vers son cou. Il avait écrit : « J'ai mal cou. » Comme j'essayais de le faire parler, ou du moins de confirmer si j'avais bien compris (prof nouille, sans expérience), il a appuyé sa tête sur le bureau et refusait d'en dire plus. Je voyais ses grosses larmes tomber par terre et j'avais le cœur gros. » (Plourde, 2008 :38)

De plus, tous les auteurs consultés (Desrochers, 2006; Douglas, 2009, Berger, 2001, 2007, Berger & Epp, 2005; Berger & Epp, 2006; Aylward, 2010) s'entendent pour dire que les Inuit n'accordent pas la même importance à l'expression orale que les Occidentaux. Berger (2007), dans un article concernant l'implication des enseignants non-inuit au Nunavut, cite Crago (1992): « [...] early physical competence of children is more highly valued than the display of spoken language. » (Crago, 1992:500). Desrochers (2006) offre un bel exemple de l'importance et l'omniprésence des valeurs véhiculées au sein de l'éducation traditionnelle en précisant que les enfants répondent fréquemment de façon non verbale dans plusieurs situations d'interaction sociale, soit en fronçant les sourcils pour dire non et en les haussant pour dire oui. Elle affirme que cette façon de répondre peut porter à confusion notamment parce que les enseignants peuvent attendre une réponse verbale, audible alors que les élèves ont déjà répondu de façon non verbale.

Les règles qui régissent les communications pouvant différer d'une culture à une autre sont susceptibles de créer des incompréhensions mutuelles de ce genre. Il en va de même pour diverses normes sociales qui prennent place dans des environnements et des situations variés comme par exemple les règles de bienséance, ce que l'on qualifie de « bons » ou de « mauvais » comportements et du sens accordé à la discipline en générale (Berger, 2007) Tout ce qui est culturel est susceptible d'être jugé et mésinterprété.

Selon Douglas (2009), la culture inuit et la culture occidentale n'accordent pas la même signification à la notion de discipline; qui est interprétée et régie différemment. Chez les Inuit, les comportements jugés inadéquats, telle l'expression de grandes colères chez l'enfant, sont réprimés de diverses façons. Les adultes inuit ignorent, ou désapprouvent par des réactions orales brèves et subtiles à l'intention du ou des jeunes pris en défaut, ou encore commentent le geste de manière à ce que d'autres entendent et sachent qu'il est inapproprié. Dans des cas extrêmes, ils peuvent aller jusqu'à l'exclusion des personnes qui nuisent au bien-être commun du groupe. Le rire peut aussi servir à distraire l'enfant qui adopte un comportement inadéquat sans mettre l'accent sur le geste jugé répréhensible, ce qui risquerait d'amplifier la colère de l'enfant. Le rire peut même être la réaction de l'enfant qui vit une frustration (Briggs, 2011).

Ces façons de faire ou de réagir des enfants et des adultes, propres aux rapports sociaux entre Inuit, peuvent être perçues comme n'étant pas appropriées par les personnes qui appartiennent à une autre culture et ainsi faire l'objet d'une mésinterprétation.

Stairs (1994) et Brody (2000) vont plus loin et font état de différences majeures entre les valeurs de la culture inuit et de la culture occidentale. Il y a donc non seulement des différences perceptibles à travers les interventions en classe et dans le quotidien des Inuit, mais aussi des différences culturelles profondes à prendre en considération. Cet état de fait doit être considéré par les enseignants non-inuit puisqu'ils occupent une position d'autorité qui comportent des exigences et des attentes face à leurs élèves en raison de la tâche qui leur est confiée.

1.5 Le problème et la question générale de recherche

Les observations tirées de la pratique enseignante permettent d'identifier des dimensions sensibles de l'enseignement au quotidien en milieu nordique où, deux langues et deux cultures se côtoient. Mis en relation avec les éléments issus de la recherche, cela nous permet de reconnaître, d'une part, la complexité de la pratique enseignante au Nunavik, où le français fait office de seconde et souvent de troisième langue, et, d'autre part, le peu d'informations qui décrivent cette complexité, la nomment et la présentent à partir du discours enseignant. Ainsi il est justifié de poser la question de recherche suivante : quelles sont les représentations des enseignants non-inuit de français langue seconde au primaire à propos de leurs situations professionnelles dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle au Nunavik?

Dans les paragraphes précédents, les particularités géographiques, sociodémographiques, et l'offre de scolarisation passée et récente ont été exposées et mettent en relief les enjeux liés à la réussite scolaire des élèves et à la rétention du personnel enseignant. Par la suite, des observations tirées d'une situation de stage de formation à l'enseignement ainsi que celles réalisées lors de ces expériences professionnelles en classe au Nunavik sont exposées et mises en relation avec des données tirées des travaux déjà disponibles, ce qui a permis de poser le problème et la question générale de recherche. Le cadre de référence éclaire cette question en définissant les paramètres structurels et initiaux de recherche.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Les enseignants non-inuit qui œuvrent en milieu nordique sont mandatés pour dispenser un enseignement en langue seconde. Ils exercent leur profession dans un contexte ethnoculturel et linguistique minoritaire. La pratique enseignante rencontre des difficultés qui en compromettent le fonctionnement et même la réussite. Le questionnement de recherche qui en découle interroge donc le point de vue des enseignants sur la réalité de leur pratique. Ainsi, la question générale de recherche qui découle de la problématique réfère à un réseau de trois concepts centraux, soit l'éducation bilingue et biculturelle mise en place auprès d'une minorité ethnoculturelle involontaire, le concept de représentation, qui offre un accès à ce que pensent les enseignants et celui de situations professionnelles. Notre cadre de référence est ainsi divisé en trois points permettant de rendre accessibles et opérationnels les référents sur lesquels se base notre recherche. La définition du concept de bilinguisme sociétal, nous amène à préciser celui de l'éducation bilingue et biculturelle dispensée dans ce contexte social, culturel et linguistique particulier. Le concept de situation ethnoculturelle nous permet de mieux comprendre la position dans laquelle les élèves inuit évoluent au sein du système scolaire en place. L'intérêt de se référer aux représentations est présenté et justifié en relation avec les situations professionnelles dont les composantes permettent de structurer l'objet et la démarche de recherche.

2.1 Le bilinguisme et l'éducation bilingue et biculturelle

Le contexte sociétal et institutionnel présenté dans la problématique imprègne le contexte scolaire et l'exercice de la profession enseignante au Nunavik. Pour mieux le circonscrire, nous examinons les concepts suivants : le bilinguisme sociétal, la bilingualité individuelle, l'éducation bilingue, l'éducation biculturelle ainsi que celui de minorité ethnoculturelle involontaire.

2.1.1 Le bilinguisme sociétal et la bilingualité individuelle

Selon Hamers et Blanc (2000 :6) le bilinguisme sociétal réfère à « (...) l'état linguistique d'une communauté dans laquelle deux langues sont en contact [...] ». Dans les communautés du Nunavik, l'inuktitut, l'anglais et le français se côtoient. Selon Lambert, Prudent, Tupin et al (2005 :271) « [le] développement du bilinguisme sociétal entraîne un développement de la bilingualité sur le plan individuel. » La bilingualité est un état psychologique où l'individu a plus d'un référent linguistique dans ses communications (selon Hamers et Blanc, 2000). Ce phénomène est multidimensionnel : l'apprenant s'approprie des compétences dans les deux langues en cause en plus des corrélats psychologiques associés (da Silveira et Hamers, 1990). Il apprend donc d'abord sa langue maternelle de façon spontanée dans un environnement culturel et social donné (Vygotsky, 1978, 1985; Raynal et Rieunier, 1997, Cummins, 2001 (b)), puis se voit simultanément ou subséquemment soumis à un contexte bilingue où il est confronté à de nouvelles bases conceptuelles et personnelles pouvant avoir des répercussions sur son développement affectif et cognitif (Cummins, 2001 (b)). Chez plusieurs enfants, cela engendre des obstacles à l'apprentissage de la langue seconde ainsi que des autres matières au programme scolaire (Cummins, 2001 (b)). Pour les enseignants de langue seconde, cela signifie devoir agir auprès des enfants dans une langue qui n'est pas la leur et dans un contexte scolaire structuré en fonction d'une autre culture.

2.1.2 Le concept d'éducation bilingue et biculturelle

Le concept d'éducation bilingue et biculturelle appelle à la définition du bilinguisme sociétal et de la bilingualité individuelle qui traversent inévitablement les structures institutionnelles des communautés nordiques du Québec. Comme l'ont précisé Dorais (1996), Daveluy (2009) et d'autres chercheurs, (Desrochers, 2006; Dalley et Roy, 2008; Maheux, 2009; da Silveira; 2009) au Nunavik, le bilinguisme et le trilinguisme sont institutionnalisés c'est-à-dire qu'ils prennent place dans des institutions mises en place soit, l'école, la santé et les services sociaux. L'institution scolaire, lieu de transmission de culture, n'échappe pas à cette réalité. « L'enseignement en milieu scolaire représente [...] le mode dominant de socialisation et de formation dans nos sociétés modernes. » (Tardif et Lessard, 1999 : 11). Dans un contexte de bilinguisme sociétal, l'École doit ainsi s'adapter aux besoins et aux visées de la culture première de la

communauté, tout en remplissant sa mission par rapport aux besoins et aux visées de la culture scolaire de la société englobante.

En milieu inuit, selon Crago (1992), les écoles dispensent un enseignement en langue seconde et d'une langue seconde, mais également d'une culture seconde. Da Silveira (2009) ajoute que les élèves des communautés inuit font face à une réalité complexe : « L'élève doit alors composer avec la double réalité d'une langue et d'une culture première et d'une langue et d'une culture seconde. » (Da Silveira, 2009 :246). Selon Ogbu, (1992), il existe différents modèles scolaires pour répondre aux besoins des élèves dans divers contextes multiculturels. L'un d'eux, l'éducation biculturelle, décrit par Gibson (1976) cité dans Ogbu (1992), est un modèle souvent associé à des programmes d'éducation bilingue¹⁷ c'est-à-dire une éducation où la langue de la minorité et celle de la majorité se côtoient (Cummins, 1984). Elle est mise au programme pour renforcer la culture, l'identité et la langue de la société minoritaire tout en enseignant la langue et les compétences applicables et utilisables dans la société dominante (trad. libre, Ogbu, 1992 :4). Ogbu (1978, 1992) mentionne également qu'il existe plus d'un type de minorités et qu'une complexité relative aux statuts des parties impliquées affecte la relation qui peut s'établir entre la culture et la langue de la minorité, en l'occurrence les Inuit au Nunavik, et celle de la société dominante d'appartenance.

2.1.3 Les particularités d'une minorité ethnoculturelle involontaire

Parmi les trois types de minorités exposés par Ogbu (1992)¹⁸, un seul retient notre attention, soit les minorités involontaires qui représentent des peuples qui ont été déportés contre leur gré ou encore, comme dans le cas des Inuit, qui ont été colonisés. Ogbu (1992) précise les impacts que cela peut avoir sur le développement cognitif, affectif et scolaire des élèves faisant partie de cette minorité involontaire :

« My comparative research suggests that involuntary minorities experience more difficulties in school learning and performance partly because of the relationship between their cultures and the mainstream culture. As I have come to understand it, they have greater difficulty with school learning and performance partly because they have greater difficulty crossing cultural/language boundaries in school than voluntary minorities with primary cultural differences. » (Ogbu, 1992:8)

¹⁷ La CSK affirme qu'étant donné la présence de plus d'une langue d'enseignement, elle a opté pour des programmes qui font appel à un mode d'éducation bilingue (CSK, 2011).

¹⁸ Nous nous référons au texte d'Ogbu (1992) intitulé *Understanding Cultural Diversity and Learning*.

Ogbu reconnaît que les élèves des minorités involontaires sont plus susceptibles de rencontrer des obstacles à la réussite que d'autres. En effet, l'apprentissage d'une langue dépend de plusieurs facteurs notamment identitaires, sociaux, culturels, cognitifs et affectifs (Hamers, 1981; Hamers et Blanc, 1989, 2000; Ogbu, 1992) qui sont remis en question au contact de la société dominante¹⁹. Il est essentiel de faire ressortir que l'apprentissage d'une langue seconde a un impact sur le développement global de la personne, notamment parce qu'elle place constamment l'apprenant dans une situation de confrontation avec ses propres référents linguistiques, voire également culturels. L'apprentissage d'une langue seconde constitue un enjeu et un défi scolaire autant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Boubakour (2010 :14) présente ce rapport qui s'établit entre l'apprenant, sa langue maternelle et sa culture, d'une part, et la culture étrangère véhiculée à travers l'apprentissage d'une langue seconde, d'autre part :

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, des notions telles que celles des représentations et d'identité culturelle deviennent primordiales car elles problématisent la relation que l'apprenant entretient d'une part avec la culture étrangère enseignée et d'autre part avec sa propre identité.

Ogbu (1992) reconnaît les défis vécus par les enseignants qui doivent, en situation, agir sur différentes dimensions, et amène des pistes de réflexion qui rendent accessible la connaissance de la complexité d'un tel enseignement.

En fait, la construction de la situation d'enseignement est conçue et mise en place par l'enseignant dans son contexte de pratique. Les actions de l'enseignant passent alors par la compréhension qu'il a de sa pratique et de son contexte d'enseignement (Van der Maren et Poirier, 2000 cité dans Dupriez et Chapelle, 2007). Ainsi, nous en venons à considérer les représentations des enseignants non-inuit à propos de leur activité professionnelle en contexte de bilinguisme sociétal et d'éducation bilingue et biculturelle, comme étant un élément central de la présente étude des situations professionnelles au Nunavik.

¹⁹ Les questions d'acculturation ou d'assimilation pourraient être soulevées; toutefois, cela n'est pas l'objet de la présente recherche.

2.2 Les représentations

Les représentations, en tant que fonctions psychiques supérieures, structurent le réel (Joubier, 2008). Saisir les représentations des enseignants non-inuit de leur activité professionnelle auprès des élèves inuit permet d'explorer leur compréhension du réel. Les paragraphes suivants présentent le concept de représentation en précisant sa pertinence en éducation, sa provenance et la voix privilégiée d'accès à celles-ci en recherche.

2.2.1 La pertinence de s'intéresser aux représentations

Les représentations sont en sciences sociales une source importante de données dotées d'un grand intérêt intellectuel. Les représentations sont une porte d'entrée de l'étude et des objets complexes dont on connaît peu la nature et les fonctions (Moscovici, 1961), d'où l'intérêt de leur usage dans une démarche de compréhension et de description des situations professionnelles dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle. Leur pertinence n'est également plus à démontrer lorsqu'il s'agit de connaître les pratiques enseignantes, les actions pédagogiques et les stratégies didactiques employées, ainsi que ce qui motive leur choix en contexte professionnel (Jourdan et al, 2002; Gilly, 1989).

Tous les auteurs étudiés s'entendent sur le fait qu'étudier les représentations des enseignants permet d'avoir une bonne idée de la façon dont ils abordent leur activité professionnelle (Jourdan et al, 2002; Gilly, 1989; Rogalski, 2004). Pour Abric (1987), de même que Rogalsky (2004), les représentations sont considérées autant comme « produit » de l'activité mentale que « processus » menant à celle-ci. Elles ont en effet une fonction anticipatrice, justificative et régulatrice des réalités et phénomènes symboliques, des communications, des interactions dans les pratiques sociales notamment en enseignement comme le précisent Jodelet (1989) et Gilly (1989).

2.2.2 Les éléments de définition des représentations

Moscovici (1961) a repris à Kant l'idée de représentation en précisant qu'elle est une objectivation, une compréhension et une appropriation significative d'un objet issu de son environnement et porteur de sens. Comme le langage, les représentations sont issues de l'expérience familiale et sociale. Elles sont formées, intellectualisées et influencent la manière dont on perçoit le monde (Harvey, 2009 :49). Les représentations sont construites à partir des informations, des implicites, des valeurs et des croyances

propres à une culture (Moscovici, 1989 dans Jodelet, 1989). Selon Minier et Gauthier (2006 :37) les représentations : « [...] servent de filtre pour appréhender les phénomènes, elles fournissent une connaissance commune qui favorise les échanges sociaux [...] » En fait, on dit qu'un sens commun émane des représentations (Moscovici, 1961; Legendre, 1993) et c'est dans cette optique qu'elles deviennent d'un grand intérêt parce qu'elles donnent accès à ce qui est partagé dans une communauté de pratique.

Prenant appui sur Duschesne et Savoie-Zajc (2005 :70) pour qui : « [...] l'enseignement est une profession hautement génératrice de signification pour les personnes qui y œuvrent [...] », tout en reconnaissant les dimensions affective et cognitive des représentations, nous retenons que celles-ci consistent en la compréhension et l'interprétation que se font les enseignants non-inuit à propos des situations professionnelles qu'ils vivent au Nunavik. Aller saisir les représentations des enseignants nous permet donc de faire ressortir ce qui est significatif et correspond à l'interprétation de leur réalité professionnelle. Le caractère composite des représentations ne permet toutefois pas la généralisation et interdit de les considérer comme étant homogènes (Piot, 1997). Les représentations que se font les enseignants de leur démarche et de leur investissement professionnel est singulier.

2.2.3 L'accès aux représentations

L'accès aux représentations est, selon Minier et Gauthier (2006), rendu possible à travers le langage. Dans le quotidien, il n'y a pas de distinction entre les représentations, le discours et la pratique, dans la mesure où ils sont interreliés, interdépendants et s'influencent mutuellement. Les représentations relèvent toutefois davantage de la reconstruction effectuée par l'analyste ou le chercheur. L'écoute et l'analyse des propos tenus par les enseignants permettent ainsi de faire ressortir ce qui pour eux est porteur de sens, ce qu'ils se sont approprié, ce qu'ils comprennent des actions qu'ils posent au quotidien dans leur profession (Jodelet, 1993; Clenet, 1998).

Dans le cadre de cette recherche, les représentations prennent une forme bien particulière à la lumière de ce qui constitue le troisième plan de notre cadre conceptuel. Le cadre de l'ergonomie cognitive est sollicité pour définir le concept de situations professionnelles.

2.3 Les situations professionnelles

Les situations professionnelles des enseignants en milieu inuit sont particularisées par leur contexte géographique, culturel et social, ainsi que par la représentation que les enseignants s'en font. Montmollin (1996) mentionne que tout professionnel pense sa pratique et agit en fonction de son interprétation de la situation et de ce qu'il croit bon de faire. Les représentations influencent donc les prises de décision et les actions des enseignants en contexte professionnel (Gilly, 1989; Jourdan et al., 2002). Selon Mayen, Métral et Tourmen (2010), l'action se réalise dans un contexte global qui est susceptible de moduler et d'influencer non seulement les objets du travail sur lesquels les professionnels doivent agir, mais également les tâches qui sont à réaliser dans cet environnement, ce qui, de surcroît, tend à influencer les représentations du professionnel de même que ses comportements. Ainsi, nous considérons que les situations professionnelles d'enseignants de langue seconde au Nunavik, de même que leurs représentations influencent leur agir professionnel. Dans le contexte de cette recherche, nous nous attardons d'abord à définir l'idée de situations professionnelles en nous appuyant sur le cadre de l'ergonomie cognitive.

2.3.1 Champ d'étude dans lequel s'inscrit notre objet : l'ergonomie cognitive

L'ergonomie cognitive est un des champs qui s'est intéressé à l'analyse du travail des praticiens et des professionnels dans une perspective « [...] d'identification et de conceptualisation des variables sur lesquelles ils (les praticiens, les professionnels) peuvent agir, [...] » (Samurçay, et Pastré, 1998 : 120). La définition adoptée par l'Association Internationale d'Ergonomie (IEA), 2000 est la suivante : « L'ergonomie (ou *Human Factors*) est la discipline scientifique qui vise la compréhension fondamentale des interactions entre les humains et les autres composantes d'un système, et la profession qui applique les principes théoriques, données et méthodes en vue d'optimiser le bien-être des personnes et la performance globale des systèmes. » (Chaït, 2006). Selon Samurçay (1998) (Samurçay, Pastré, 1998), l'ergonomie cherche à connaître et comprendre les situations de travail dans le but d'agir sur elles et d'en améliorer les conditions. L'ergonomie s'est intéressée, entre autres, aux métiers impliquant des interactions entre le praticien et d'autres humains et s'est attardée au développement d'outils conceptuels permettant d'apporter un éclairage notamment sur la profession

enseignante. Ces outils conceptuels tels que décrits et précisés ci-après selon divers auteurs (Samurçay et Rabardel, 1995 dans Samurçay et Pastré, 2004; Leplat, 1997; Beckers, 2007), nous permettent, dans notre contexte d'étude, de nous attarder aux constituants du travail enseignant et à leur dynamique.

2.3.2 Le couplage tâche-activité

La perspective de l'ergonomie cognitive nous amène à effectuer la distinction claire entre la tâche professionnelle à faire, l'activité professionnelle qui est mise en œuvre pour réaliser cette même tâche et la situation dans laquelle elle se situe. C'est précisément cette idée de couplage, véhiculée et défendue par l'ergonomie cognitive, qui permet de comprendre qu'il ne suffit pas de décrire ce qu'il y a à faire pour que ce soit fait, ou de penser son activité pour la faire. Le couplage nous ramène à la considération des facteurs humains, techniques, sociaux, environnementaux et autres qui peuvent influencer la réalisation de la tâche, bref, les composantes des situations professionnelles.

En somme, les éléments caractéristiques de l'environnement de travail sont 1) ce avec quoi le professionnel agit, 2) ce par quoi il agit (Mayen, 2012), 3) les particularités du contexte global (Samurçay et Pastré, 2004), de même que 4) les représentations du praticien concernant sa tâche. Ces éléments font partie des influences majeures expliquant cet écart potentiel entre ce qui est prescrit, conçu et compris, et ce qui est effectivement réalisé. Par ailleurs, reprenant l'idée de Leplat (1997) selon laquelle un couplage s'effectue lors des interactions entre l'agent (praticien ou professionnel) et la tâche (ce qui est à faire), Samurçay (1998) mentionne que l'ensemble des « tâches-activités », c'est-à-dire ce qu'il y a à faire et ce qui est mis en place pour ce faire (Beckers, 2007) en situation, sont indissociables et réciproques. La situation balise l'activité et un second couplage schème-activité prend place lorsque le praticien ou le professionnel en vient à trouver des façons de procéder pour accomplir les tâches qu'il a à accomplir considérant les situations professionnelles dans lesquelles tout se passe. La compréhension et l'analyse de la tâche sont donc une introduction à la compréhension et à l'analyse de l'activité. Ce faisant, la tâche est le produit réflexif de la compréhension des situations. Il y a donc couplage lorsque ces deux dimensions, la tâche et l'activité, qui sont rendues accessibles et intelligibles grâce au modèle *People at Work* (voir 2.3.3) sous forme de « plans », s'inscrivent dans cette interrelation.

2.3.3 Le modèle *People at Work*

Nous empruntons à Samurçay et Rabardel (1995) un modèle mettant en relief quatre plans d'analyse qui représentent les différentes facettes constitutives d'un environnement de travail. Ce modèle nommé *People at Work* (PAW) est présenté ci-dessous et nous permet d'en dégager les constituants, c'est-à-dire les composantes des situations professionnelles telles que nous l'abordons dans la présente recherche.

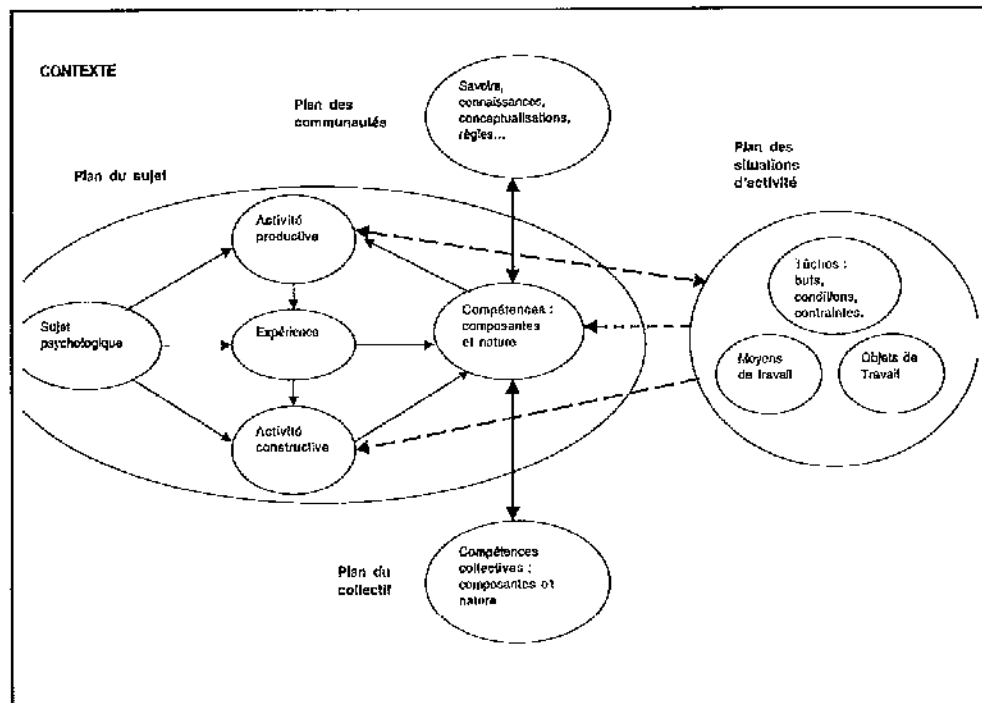


Fig. 1. *People At Work* (PAW) (Samurçay et Rabardel, 1995)

Figure 1 *People at Work*

Ce modèle représente des plans qui interagissent les uns avec les autres dans le contexte de travail. On y retrouve le plan du sujet, du collectif, des communautés ou savoirs socialisés et celui des situations d'activités. Le plan des communautés s'attarde aux savoirs, aux règles, aux connaissances partagées dans une communauté de pratique. Le plan du collectif s'intéresse aux compétences collectives, aux atouts de la communauté de pratique qui s'actualisent dans l'environnement de travail. Toujours selon le modèle de PAW, les auteurs précisent que le plan du sujet se rapporte à l'acteur, soit, dans le cadre de notre recherche, l'enseignant, qui, selon ses expériences et son individualité psychologique qui le rendent intentionné et actif, agit dans une visée de

production autant que d'accomplissement personnel ou professionnel. Cette intention oriente ainsi le sujet dans l'accomplissement des tâches prescrites et ce, en fonction des caractéristiques des situations et des compétences dont il dispose, ce qui crée les situations d'activités du travail (Samurçay et Rabardel, 1995; Samurçay et Pastré, 2004).

Les situations d'activités que les auteurs nomment également situations de travail sont constituées d'un ensemble de composantes, lesquelles permettent de comprendre et définir l'environnement de travail dans lequel le sujet agit ou est susceptible d'agir. Le sujet pose un regard et se fait inévitablement une représentation de sa situation. Dans le cadre de la présente recherche, nous nous attardons au plan des situations d'activités que nous choisissons de nommer situations professionnelles en référence à la définition qu'en font les auteurs. D'autres auteurs tels, Mayen, Métral, Tourmen (2010) et Mayen (2012) s'y sont donc intéressés et c'est à Mayen (2012) que l'on emprunte la définition principale qui offre précision au niveau épistémologique. En effet, les situations professionnelles telles que nous choisissons de les nommer, sont pour Mayen (2012), ce que les professionnels ont à faire, ce à quoi ils ont affaire ou ce avec quoi ils ont à faire, ainsi que ce sur et par quoi ils doivent agir. Le modèle PAW nous permet aussi de mettre en mots les dimensions de la structure des situations professionnelles.

Les composantes de la situation professionnelle sont présentées comme suit : les tâches à accomplir (le quoi faire), la manière de procéder pour accomplir ces tâches (le comment faire), l'objet sur lequel le sujet agit, ou la ou les personnes à qui on s'adresse (à qui, sur quoi, sur qui), le contexte d'accomplissement des tâches et les ressources mises à profit ou disponibles (sur quoi, avec quoi), et finalement les buts qu'on poursuit à travers ces actions (le pour quoi, pour qui, pourquoi). Ces éléments de la définition sont ainsi regroupés dans le schéma de PAW comme suit : 1) l'objet de travail, ou ce sur quoi le sujet est appelé à agir, 2) les tâches à réaliser, définies en termes de buts visés, de conditions dans lesquelles elles sont réalisées et de contraintes inhérentes à toute activité que nous nommerons sous-composantes de la tâche; et 3) les moyens de travail. Ces trois composantes des situations professionnelles selon PAW de Samurçay et Rabardel (1995) sont définies dans les paragraphes qui suivent.

2.3.3.1 L'objet du travail des enseignants

Nous reconnaissons en premier lieu, l'objet de travail comme étant ce sur quoi le sujet agit (Samurçay et Rabardel, 1995 ; Samurçay et Pastré, 2004 ; Mayen, Tourmen et Métral, 2010; Mayen, 2012). Étant une dimension essentielle de la situation professionnelle, l'objet de travail est souvent défini à l'aide de la mission ou du mandat social confié à un professionnel. Il faut donc, pour en préciser la nature, connaître le domaine d'activités, d'une part, et le contexte social, d'autre part.

Dans le cadre de notre recherche, nous présentons l'objet de travail en nous référant à l'énoncé de la mission et du mandat des enseignants de langues secondes, françaises ou anglaises, décliné par la Commission scolaire. Dans son énoncé de mission, la commission scolaire Kativik précise : « En partenariat avec les parents, les communautés et parties prenantes en éducation, la Commission scolaire Kativik a pour mission de *pourvoir à la population du Nunavik des services éducatifs qui prépareront les élèves à développer les qualités, les compétences et les habiletés nécessaires pour leur bien-être et qui leur permettront de se réaliser.* » [sic] (CSK, 2010, 2011, 2015). Tel que mentionné au chapitre 1, la Commission scolaire précise que le mandat des enseignants consiste à offrir un enseignement en langue seconde aux élèves du Nunavik dans le but d'acquérir les contenus d'apprentissage des matières au programme et la langue seconde, aussi bien que l'inuktitut et ce, afin de leur permettre une pleine participation à la société moderne (CSK, 1985). Le mandat, qui en découle nous amène à observer ce sur quoi les enseignants sont appelés à agir dans un contexte d'enseignement de langue seconde. Dans cette optique, nous reconnaissons que l'enseignant de langue seconde est au cœur d'un partenariat avec la communauté et les membres de son équipe-école. Il agit sur les élèves, et plus précisément sur le bagage cognitif, affectif, social et culturel des élèves inuit dont la langue d'enseignement et la culture véhiculées à travers les contenus à faire apprendre diffèrent de la langue maternelle des élèves et de la culture première de ceux-ci.

2.3.3.2 Les moyens du travail

Les moyens sont, selon Samurçay et Rabardel (1995), des outils de travail permettant de réaliser les tâches. Ils peuvent être des ressources humaines ou matérielles

disponibles dans le but d'accomplir les tâches visées et relatives à l'objet du travail. Il peut s'agir du programme d'étude ou du matériel d'enseignement-apprentissage. Il peut s'agir également de ressources humaines disponibles, que les enseignants sollicitent ou non, pour favoriser l'atteinte des buts poursuivis.

Les moyens correspondent en, d'autres termes, à ce avec et par quoi les professionnels ont à faire (Mayen, 2012). Les moyens, dans le modèle PAW, représentent l'une des trois composantes de la situation professionnelle. Toutefois, à des fins d'opérationnalisation dans le contexte de la présente recherche nous nous attardons aux moyens relatifs à la tâche en tant que sous-composantes de la tâche. Les moyens font donc office de sous-composantes dans notre cadre de référence.

2.3.3.3 La tâche

La tâche est l'une des trois composantes des situations professionnelles selon Samurçay et Rabardel (1995). Il convient s'attarder à la définition conceptuelle présentée par quelques auteurs qui mettent en lumière toute l'ampleur de ce que constitue la tâche enseignante. Nous débutons en présentant les sous-composantes de la tâche selon Samurçay et Rabardel (1995). Par la suite, nous précisons la définition conceptuelle et opérationnelle de la tâche en empruntant à Leplat (1997) les différents types de tâches qui circonscrivent notre approche. Beckers (2007) précise la nature des tâches enseignantes à partir des différentes familles de tâches enseignantes et poursuit en présentant deux registres de tâches issus des écrits de Leinhardt (1983) ce qui permet d'en venir à une définition complète et efficiente dans le cadre de la présente recherche.

Les sous-composantes de la tâche

Les tâches sont, selon le modèle de PAW (Samurçay et Rabardel, 1995), définies essentiellement par trois sous-composantes : les buts poursuivis, les conditions dans lesquelles elles se réalisent et les contraintes existantes. Les sous-composantes font ainsi état de la complexité de la tâche prenant en compte le contexte dans lequel elles doivent être effectuées, ce qui constitue en quelque sorte l'ancrage de toutes situations professionnelles (Samurçay et Pastré, 2004). Nous choisissons ici de définir plus précisément ces sous-composantes de la tâche à des fins d'opérationnalisation dans le

contexte particulier de cette recherche. Celles-ci sont les buts, les conditions et les contraintes (Samurçay et Rabardel, 1995)

Les buts sont liés à la raison pour laquelle les enseignants posent une action, effectuent un choix. Les buts réfèrent aux objectifs visés par les enseignants, aux intentions pédagogiques et aux raisons qui justifient les façons de penser, la prise de décision et l'action en fonction de la représentation de la tâche. Pour chaque action posée ou choix fait par l'enseignant, il y a un but poursuivi. Qu'il s'agisse d'une intention, d'une direction ou encore d'une raison pour laquelle on fait les choses, toute action est faite en visant un objectif. Les buts correspondent au « pourquoi », et au « pour quoi » de la tâche et soutiennent l'objet du travail.

Les buts caractérisent les tâches et s'apparentent à l'idée de développement de compétences professionnelles, prenant en compte non seulement ce qu'il y a à faire, mais également, les caractéristiques et objectifs personnels de celui qui fait (Leplat, 1997).

Les conditions réfèrent aux éléments du contexte qui influencent l'action des enseignants, leurs tâches, les buts à atteindre. Les conditions particularisent les situations professionnelles et influencent le « comportement » des objets de l'action et les modalités de sa réalisation. Les conditions peuvent être externes c'est-à-dire organisationnelles, physiques ou environnementales, sociales et techniques; elles sont aussi personnelles, c'est-à-dire de l'ordre des internes : les compétences, les ressources, la confiance en l'organisation et les buts intériorisés de la tâche (Leplat, 2000). Ces éléments sont donc « relatifs » au contexte social, communautaire, familial, culturel, organisationnel, institutionnel, relationnel ou linguistique, au sujet lui-même et à ses caractéristiques personnelles. Toutefois, nous nous attardons aux conditions de l'environnement professionnel immédiat qui balisent en somme la réalisation des tâches à accomplir. Les conditions correspondent à ce qui doit être pris en compte, sur quoi et par quoi il y a à agir et à faire (Mayen, Métral et Tourmen, 2010 :37).

Les contraintes sont des conditions qui influencent la tâche et les modalités de sa réalisation. En fait, plusieurs auteurs dont Leplat (1997, 2008) de même que Mayen, Métral et Tourmen (2010) ne font pas de distinction entre les conditions et les contraintes; ce qui contraint n'était pas nécessairement négatif. Toutefois, dans cette recherche, nous nous rapportons au modèle PAW de Samurçay et Rabardel (1995) qui

établit une distinction entre les conditions et les contraintes en tant qu'éléments caractéristiques, ou sous-composantes de la tâche. Dans le cadre de la présente recherche, les distinguer favorise la mise en valeur de ce qui est à l'origine de la rupture. Les contraintes interviennent dans les situations professionnelles et sont susceptibles d'en altérer la poursuite et l'atteinte des buts. Elles contreviennent au couplage et contribuent à la rupture, c'est-à-dire à l'incapacité d'agir, d'atteindre les buts fixés. Elles conduisent à l'impasse, au sentiment d'impuissance. Ultimement, ce sont des sous-composantes de la situation professionnelle dont le sujet-praticien ne peut s'accommoder, avec lesquelles il ne peut composer et auxquelles il ne peut s'adapter.

Le type de tâche

Leplat (1997) présente le concept de tâches sous plusieurs angles et en décrit plus d'un type, notamment celui de la tâche prescrite, de la tâche attendue, de la tâche redéfinie et de la tâche effective. La tâche prescrite réfère aux tâches formelles explicitées dans les textes officiels, soit, dans le cas présent, l'application des programmes d'études formels adoptés par la commission scolaire responsable. La tâche attendue correspond à ce qui est véhiculé et connu de tous dans une communauté de pratique : ce qui est attendu des directions d'école, des comités d'écoles, de la communauté de pratique enseignante (collègues) et même des parents. La tâche redéfinie correspond à ce que le professionnel intériorise de la tâche prescrite et attendue, comment il se représente ce qu'il a à faire afin d'en venir à la réalisation du mandat qu'on lui confie. Finalement, la tâche effective ou réelle est celle qui se réalise effectivement en situation de travail et qui considère autant les buts poursuivis que les conditions que le sujet prend effectivement en compte pour agir.

Considérant la dimension humaine de l'activité professionnelle enseignante, il y a inévitablement des différences entre la tâche attendue et la tâche effective, c'est-à-dire ce que l'enseignant fait en fonction des buts qu'il intériorise et selon son interprétation des conditions dans lesquelles il agit.

Comme le sujet se fait une représentation de la tâche prescrite en fonction non seulement de ses propres capacités et limites mais également de sa compréhension de la réalisation de celle-ci en contexte (Leplat, 1997), l'idée de couplage prend ici tout son sens. En effet, il y a couplage lorsque le professionnel élabore sa compréhension de la

tâche prescrite, c'est-à-dire de ce qu'il a à accomplir, dans les conditions perçues du contexte de réalisation.

Dans le cas qui nous intéresse, l'enseignant agit comme professionnel en se redéfinissant sa propre tâche. C'est précisément ce qui correspond à la **tâche redéfinie** et qui favorise, selon Beckers (2007), un certain compromis ou, pour reprendre le terme de Leplat (1997) et Samurçay (1998), un certain couplage, entre la compréhension de la tâche prescrite et attendue, les buts personnels et professionnels du sujet et les particularités du contexte qui rendent possible ou pas l'atteinte des buts. En d'autres termes, la tâche redéfinie constitue la représentation que les enseignants se font de ce qu'ils ont à faire.

La nature de la tâche enseignante

Beckers (2007) balise l'activité enseignante en faisant ressortir des familles de tâches identifiées sous trois grands axes soit : « Planifier l'apprentissage et son évaluation », « Gérer l'interaction avec les élèves en classe » et « Établir des relations de partenariat éducatif ». Beckers (2007) établit par la suite des sous-catégories, soit 1) les activités des enseignants en l'absence des élèves et 2) les activités des enseignants en présence des élèves. Leinardt (1983) présente en complément les deux fonctions des activités en présence des élèves en les identifiant ainsi : « la gestion de l'ordre dans la classe » et « la gestion des apprentissages ». Selon Beckers, ces deux « registres d'activités » se rapportant aux activités en présence des élèves s'influencent mutuellement et constamment. Il nous importe donc de les investiguer dans le cadre de cette étude.

Les tâches enseignantes dans le cadre de la recherche

En effet, sur la base de nos observations préliminaires en situation de pratique et la recension des écrits sur la question, il semblerait que les enseignants de langue seconde œuvrant au Nunavik ne soient pas toujours en mesure d'atteindre les buts et les objectifs fixés et de réaliser les tâches à accomplir en présence des élèves, lorsqu'ils exécutent des activités d'enseignement-apprentissage. Ce ne serait donc pas lors de la planification, en amont, ou de l'évaluation, en aval, qu'il y aurait le plus d'obstacles, mais plutôt durant les activités enseignantes en présence des élèves. Beckers (2007) évoque elle-même ces

difficultés potentielles en spécifiant que l'enseignement comporte une dose exceptionnelle de contraintes, dit-elle « liées notamment aux conditions de validité des objets à enseigner et aux modalités relationnelles, spatiales et temporelles de fonctionnement des lieux de travail. » (P.) Elle ajoute : « L'activité en présence des élèves offre toute la complexité de la gestion en direct de cet environnement dynamique ouvert précédemment décrit, avec la spécificité de toutes ses composantes. » (P.)

Prenant appui sur ce que nous en disent Beckers (2007) et Leinhardt (1983), la présente recherche explore la redéfinition, par les enseignants, de la gestion de l'ordre en classe et de la gestion des apprentissages. Toutefois, à la lumière de l'expérience de terrain de la chercheuse, il est pertinent de structurer ces deux concepts à l'aide d'un registre plus accessible et significatif pour les enseignantes et enseignants participants. De ce fait, nous nous référons aux compétences professionnelles liées à la pratique enseignante du programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'éducation du Québec, 2001) ; ces compétences sont des référents pour l'identification de tâches enseignantes. Nous les employons comme telles, ce qui nous permet d'une part de cibler certaines tâches enseignantes, et d'autre part d'en venir à rendre opérationnel le concept initial de tâche qui se retrouve dans le système de PAW de Samurçay et Rabardel (1995). Nous retenons donc la compétence 4 : Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre et ce en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation ainsi que la compétence 6 qui consiste en « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves. » (Ministère de l'éducation, 2001). Ces deux compétences se rapprochent le plus de ce qui est susceptible de faire un sens pour les enseignants, donc de faire écho dans leur pratique quotidienne.

La présente recherche s'intéresse donc à ces deux dimensions de la tâche enseignante : 1) la gestion des apprentissages en classe que nous opérationnalisons sous les termes : « le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage » et 2) la gestion de l'ordre en classe, que nous nommons « la gestion du fonctionnement du groupe en classe » que nous définissons opérationnellement également. Nous les considérons dès lors comme étant les deux tâches enseignantes à l'étude.

La définition opérationnelle des tâches enseignantes en présence des élèves requiert la précision de sous-tâches. La tâche de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage est définie par 1) l'utilisation du programme et ses contenus à faire apprendre dans la langue seconde, 2) l'utilisation du matériel didactique et pédagogique disponible et 3) la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves concernés. (MEQ, 2001) Pour définir la tâche de gestion du fonctionnement du groupe-classe, nous identifions les indicateurs suivants 1) la création d'un climat propice à l'apprentissage et 2) la gestion de comportements perturbateurs ou de situations de crise en classe (Appendice B).

2.3.4 La rupture ou l'incapacité d'agir

L'idée de rupture est intimement liée aux contraintes. Elle précise ce qui se produit lorsque le professionnel n'est pas à même d'atteindre les buts fixés à travers la réalisation de la tâche et au regard de la compétence.

La question de la réussite du professionnel ou de l'atteinte des objectifs est donc au cœur de la notion de rupture. Comment le professionnel agit-il dans ces conditions? Que met-il en place? Quels sont les objectifs qu'il poursuit? Selon Mayen, Métral et Tourmen (2010 :33), être compétent dans une situation c'est « [...] pouvoir s'en débrouiller, faire face, se tirer d'affaire, parfois même maîtriser la situation [...] ». Un professionnel compétent est donc à même d'agir sur un ensemble de situations professionnelles complexes constitutives de son emploi ou métier (Leplat, 1991; Vergnaud, 1990, 1996; Pastré, 2004; Ferron et al.2006; Mayen, Métral et Tourmen, 2010). Il se produit cependant des ruptures quand, dans la majeure partie des situations professionnelles constitutives de l'emploi dans un contexte donné, le praticien n'est pas en mesure de s'adapter, d'atteindre les buts et objectifs et de réaliser la tâche à accomplir. Il échoue à harmoniser les représentations qu'il ou qu'elle se fait de la tâche en agissant sur ce sur quoi il doit agir et en tirant profit des moyens disponibles pour y arriver (Samurçay et Pastré, 1998). À cet effet, ils mentionnent également que, dans une perspective d'ergonomie, une grande importance est accordée au praticien-sujet, ses représentations, sa démarche de schématisation de ce qu'il doit faire dans les conditions qui lui sont offertes, mais également au contexte global et aux divers facteurs influençant ce dernier. Considérant le praticien-sujet comme étant tributaire de ses actions et de ses

décisions, et en mesure de s'exprimer sur ces dernières, nous abordons la notion de rupture à travers les représentations, ou en d'autres termes, les tâches redéfinies des enseignants, qu'ils expriment ou non des difficultés à composer avec la complexité de leurs situations professionnelles.

Devolvé et Margot (2001), spécifient qu'analyser le travail permet de comprendre pourquoi il y a rupture. Pourquoi certains enseignants n'arrivent-ils pas à atteindre les objectifs qu'ils visent ou ne parviennent pas à accomplir les tâches de manière adéquate? S'attarder à connaître ces situations à travers la compréhension des enseignants pourrait permettre l'évitement de certaines situations enclines à la rupture.

Tel que mentionné précédemment, il y a rupture lorsque les buts du sujet ne sont pas atteints et que ce dernier, d'une certaine manière, vit une impasse. Il y a impasse entre les représentations qu'il se fait de la tâche, dans toute sa complexité et sa particularité, et ce qui est mis en place pour y arriver. Au même titre qu'il y a couplage lorsque le sujet accomplit la tâche dans le cadre de son travail, fait ce qu'il a à faire et met en place ce qui se doit pour le faire ; il y a rupture lorsqu'il n'y parvient pas. Dans le cas présent, nous explorons la tâche redéfinie des enseignants en poste auprès des élèves inuit dans un contexte d'éducation biculturelle et bilingue francophone.

Tel que présenté, le cadre de référence est un réseau conceptuel qui se tisse autour de la question générale de recherche. Ce réseau est élaboré initialement autour de trois axes qui en viennent à s'entrecouper : le bilinguisme sociétal, l'éducation biculturelle et les minorités ethnoculturelles involontaires. Le concept de représentation est traité en référence au modèle de PAW qui circonscrit le concept de situation professionnelle et ses composantes, dans les comités du domaine de l'ergonomie cognitive. Le cadre de référence offre la structure qui permet de poser les questions spécifiques de recherche suivantes.

2.4 Les questions spécifiques de recherche

Les questions spécifiques de recherche sont :

1) Quelles sont les tâches redéfinies relatives au pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage en fonction des programmes et des contenus à faire apprendre en langue seconde, à l'aide du matériel pédagogique et didactique disponible en fonction des élèves concernés ?

2) Quelles sont les tâches redéfinies relatives à la gestion du fonctionnement du groupe-classe en français langue seconde en vue de favoriser un climat propice à l'apprentissage, à la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage et à la gestion de comportements perturbateurs en fonction des élèves concernés ?

La formulation des questions spécifiques de recherche permet l'élaboration des objectifs et des limites de l'étude de même que le choix et l'explicitation de la méthodologie.

2.5 Les objectifs et les limites

L'objectif général de recherche consiste à décrire les représentations des situations professionnelles d'enseignants non-inuit des deuxième et troisième cycles du primaire du secteur francophone en contexte d'éducation bilingue et biculturelle au Nunavik. À la lumière du cadre conceptuel défini plus haut, les objectifs spécifiques s'énoncent comme suit.

2.5.1 Les objectifs spécifiques de la recherche

1) décrire les tâches redéfinies relatives au pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage en français langue seconde en fonction des programmes et des contenus à faire apprendre en langue seconde, à l'aide du matériel pédagogique et didactique disponible en fonction des élèves concernés ;

2) décrire les tâches redéfinies relatives à la gestion du fonctionnement du groupe-classe en français langue seconde en vue de favoriser un climat propice à l'apprentissage, à la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage et à la gestion de comportements perturbateurs en fonction des élèves concernés.

Les objectifs orientent cette recherche exploratoire, alors que la définition de sa portée et de ses limites en précise les possibilités de réalisation, de même que ses frontières.

2.5.2 Les limites de la recherche

Quelques limites sont à prendre en considération dans cette recherche. D'abord, la position d'enseignante au primaire de la chercheuse, son lien d'attachement à la CSK de même que la connaissance du milieu et des enseignants influencent possiblement le

processus de recherche. En conformité avec les directives de formation et de recherche de la Commission scolaire Kativik, ce projet de recherche a été soumis et accepté par les membres du Conseil des commissaires.

Au plan de l'état de la recherche traitant des représentations des situations professionnelles des enseignants non-inuit en contexte d'éducation bilingue et biculturelle, de minorités involontaires, constitue également une limite de ce projet de recherche : peu de travaux et, par conséquent, d'acquis de recherche sont disponibles. De plus, les perspectives théoriques de l'ergonomie cognitive sont récentes et en voie de développement. Cet état de fait comporte certaines limites notamment en ce qui a trait à la recherche d'information et à la définition des concepts qui circonscrivent adéquatement le cadre de référence.

La nature exploratoire de la recherche ainsi que les contraintes inhérentes aux particularités géographiques du Nunavik limitent l'ampleur de l'analyse des représentations des situations professionnelles. Il n'y a pas eu une observation directe de la pratique enseignante sur le terrain, mais les résultats rendent plutôt compte des représentations des enseignantes interviewées.

En ce qui a trait à la population à l'étude, elle est hétérogène. L'accès au nombre de participants est restreint en raison des ressources financières disponibles qui conditionnent les déplacements²⁰. De plus, les enseignants choisis ne représentent que trois communautés sur quatorze. Finalement, pour des raisons linguistiques et pratiques, la recherche se limite aux enseignants francophones bien que les enseignants anglophones assument des tâches similaires et que les enseignants inuit prennent en charge la scolarisation complète au cours des premières années du primaire.

2.5.3 La portée de la recherche

Telle une recherche pilote (Legendre, 2005), l'exploration permet la mise de l'avant d'informations rarement représentées dans la littérature. Nous présumons que l'exploration des particularités des situations professionnelles vécues par les enseignants au Nunavik contribuera à une meilleure connaissance et à l'identification de composantes propres à un enseignement en contexte bilingue et biculturel. Cette reconnaissance peut

²⁰ Dans les petites communautés on retrouve généralement deux enseignants au primaire francophone : un pour le deuxième cycle du primaire, l'autre pour le troisième.

ensuite mener à des pistes de réflexion, de questionnement et d'analyse pour la poursuite d'éventuelles recherches dans le domaine, notamment concernant les besoins particuliers de formation à l'enseignement au Nunavik.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La présente recherche vise à explorer les situations professionnelles des enseignants qui œuvrent en classe de français langue seconde dans les communautés inuit du Nunavik. L'énoncé de la problématique de recherche présenté au chapitre I conclut en la presque absence de connaissances disponibles ou accessibles de ces situations professionnelles et donc en la pertinence d'y contribuer. L'ergonomie cognitive est retenue comme perspective théorique générale. Le concept de situation professionnelle est ainsi opérationnalisé aux fins de l'étude des représentations des situations professionnelles des enseignantes qui œuvrent auprès des élèves inuit du Nunavik. Plus précisément, les objectifs spécifiques de recherche visent à décrire les représentations des enseignantes, ou tâches redéfinies par elles, relatives au pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à la gestion du fonctionnement du groupe-classe en situation professionnelle d'enseignement de et en français langue seconde. Cette étude exploratoire serait donc susceptible d'apporter quelques éléments de réponse, de nouveauté dans ce champ d'étude peu investigué. Comme le mentionnent Trudel, Simard et Vonarx (2007 :39), la recherche exploratoire permet de « [...] baliser une réalité à étudier [...] ». Van der Maren (1995) poursuit dans le même ordre d'idée en disant qu'elle permet d'enrichir un domaine de la connaissance par l'élaboration de pistes de réflexion pour de futures recherches. L'aspect singulier du sujet à l'étude de même que l'absence de travaux sur la situation des enseignants de langue seconde francophone en milieu inuit, tel que présenté dans la problématique, justifient la pertinence de ce choix méthodologique.

Ce chapitre présente donc l'approche de recherche retenue, la population à l'étude et plus spécifiquement les enseignantes collaboratrices du projet. Font suite, la présentation des instruments de cueillette et de traitement des données retenus parce que jugés pertinents aux fins des objectifs de recherche. Finalement, le chapitre se termine par la présentation des étapes du déroulement de la recherche.

3.1 Approche et type de recherche retenus

L'approche et le type de recherche sont justifiés dans les paragraphes qui suivent au regard des objectifs, du cadre de référence et de l'état d'avancement de la recherche en relation avec la problématique à l'étude.

3.1.1 L'approche de recherche retenue, pertinence et justification

Notre démarche privilégie une approche qualitative qui s'intéresse essentiellement à la complexité d'un phénomène, soit une composante de la situation professionnelle des enseignants. Comme le mentionne Fortin (2010 : 268), les démarches de recherche qualitative portent le regard sur le point de vue des sujets, « la façon dont les personnes perçoivent leur propre expérience à l'intérieur d'un contexte social donné [...] ». Cette étude s'intéresse donc à la redéfinition de la tâche, composante de la situation professionnelle d'enseignement en contexte bilingue et biculturel du Nunavik auprès d'élèves d'une minorité ethnoculturelle involontaire.

Selon Legendre (2005 : 1154), la recherche qualitative est « [l'] étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci ». Elle favorise ainsi la reconnaissance de l'importance et de la richesse des interactions humaines et des situations en contexte. La cueillette et l'analyse des données, peuvent apporter des éléments de réponses et de nouvelles connaissances dans le domaine à l'étude.

Employée essentiellement en sociologie au début du 20^e siècle (Legendre, 2005), et longtemps en confrontation avec les méthodes dites quantitatives dans une perspective positiviste dans divers domaines des sciences sociales, la recherche qualitative est maintenant privilégiée dans plusieurs recherches en éducation, notamment pour son potentiel de documentation sur les réalités sociales qui tendent à évoluer, à se transformer et à se complexifier dans l'espace et le temps. Karsenti (1998: 116) mentionne : « L'approche qualitative permet d'étudier les processus à partir du vécu et du cadre de référence propres aux élèves et aux enseignants ». Sa pertinence dans le domaine de l'éducation, quoique récemment reconnue, n'est donc plus à prouver. De plus, les quelques recherches menées dans le champ de l'éducation au Nunavik et au Nunavut sont en majeure partie qualitatives (Aylward, 2010; Berger et Epp, 2005, 2006; Desrochers,

2006), ce qui nous amène à considérer cette approche comme pertinente dans le cadre de la présente recherche. Finalement, cette approche nous permet de saisir les éléments essentiels liés à la compréhension de phénomènes méconnus en raison de la réalité singulière et récente de la scolarisation des Premiers Peuples à proprement parler qui habitent ces régions éloignées. L'exploration de ces phénomènes facilitera la reconnaissance d'éventuelles problématiques qui s'inscriront dans une certaine continuité scientifique (Desautels, 2011) et alimenteront les recherches futures.

Les paragraphes qui suivent présentent la méthodologie privilégiée ainsi que les étapes de cette démarche exploratoire orientée vers la compréhension d'un phénomène complexe et multidimensionnel. L'approche retenue permet la saisie et l'analyse de données empiriques dans un but de description d'une réalité à l'étude, celle de la singularité de la pratique enseignante au Nunavik.

3.1.2 Le type de recherche priorisé pertinence et justifications

Comme indiqué précédemment, la présente recherche actuelle est qualitative et exploratoire considérant notamment les objectifs qu'elle poursuit et le fait que le domaine concerné est peu exploité. Même exploratoire cette étude trouve sa valeur dans la description et l'interprétation des représentations. Il est essentiel de s'attarder à la nature descriptive et interprétative de cette étude, qui lui alloue sa valeur à terme.

La recherche descriptive en sciences humaines vise la reconnaissance des caractéristiques de personnes, de situations ou de phénomènes (Anadon et Savoie-Zajc, 2009; Legendre, 2005). Les chercheurs s'entendent pour affirmer qu'elle permet de détailler et de fournir une source plus précise d'informations concernant le *comment* et le *qui* des situations (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997). Elle permet de décrire plutôt que d'expliquer et favorise l'objectivité et la précision.

L'organisation des données brutes telles que recueillies constitue une des étapes importantes de tout le processus d'analyse. Cette organisation permet de faire ressortir les éléments de sens à travers une structure et une mise en forme des données selon des caractéristiques spécifiques définies au cadre de référence et en tenant compte de la richesse des données en main. L'analyse de celle-ci établit des liens entre ces données, permet des comparaisons, distingue les dimensions centrales de celles d'entre elles qui seraient périphériques (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). L'analyse constitue une

composante majeure de la démarche permettant une interprétation riche et documentée de la description du phénomène à l'étude.

En effet, lorsque la recherche est dite descriptive et interprétative, on s'attarde à la nature de la présentation des résultats, mais aussi à sa grande capacité à les faire parler, à les mettre au premier plan à l'aide d'éléments issus de concepts théoriques, telles les minorités ethnoculturelles, dans le contexte à l'étude. Ces avancées mènent à la considération d'avenues nouvelles vérifiables et discutables au terme de la démarche d'analyse. Tremblay et Perrier (2006) ajoutent que l'interprétation permet de donner un sens aux données, et ce, en fonction du contexte théorique autant que de la problématique élaborée. Le type de recherche interprétatif permet ainsi au chercheur d'approfondir la compréhension des résultats de recherche par sa nature rigoureuse quoique hautement créative et intuitive, et par son potentiel de mise en relation avec des concepts théoriques connus ou des connaissances liées à des phénomènes sociaux faisant partie du contexte (Tremblay et Perrier, 2006).

La nature descriptive de la recherche permet donc l'identification de composantes caractéristiques de la réalité à l'étude et en permet du coup sa description. Elle n'a toutefois pas la prétention d'offrir une image représentative de toutes les situations professionnelles enseignantes vécues dans les quatorze communautés inuit du Nunavik, mais peut certes nous mener à des pistes de compréhension de l'expérience de ces enseignants au quotidien. Finalement, elle est interprétative considérant le fait qu'elle révèle des significations accordées à cette réalité particulière, à prime abord isolée, mais qui peut être mise en relation avec des théories et concepts situés et fondés dans des contextes plus larges et englobant comme le mentionne Poisson (1990). Cette composante de la démarche peut ainsi, encore une fois, résulter en la mise en lumière de constats, d'éléments de réponses ou de pistes de réflexions pour d'éventuelles recherches.

3.2 Population à l'étude

Les enseignants²¹ de français langue seconde œuvrant au Nunavik constituent notre population à l'étude. Les écoles situées dans chacune des communautés du Nunavik comprennent trois secteurs soit le secteur primaire en inuktitut correspondant au

²¹ Ci-après, pour des raisons de confidentialité, le féminin sera employé pour identifier les personnes enseignantes qui ont accepté de participer à cette étude (un seul participant est de sexe masculin).

préscolaire et au premier cycle du primaire ainsi que les secteurs francophone et anglophone qui se partagent les élèves des deuxième et troisième cycles du primaire jusqu'à la cinquième secondaire. Étant donné l'intention et la nature exploratoire de cette recherche, nous nous intéressons aux enseignantes qui œuvrent en langue seconde au secteur primaire francophone.

3.2.1 La détermination de l'échantillonnage

La détermination de l'échantillonnage s'effectue par choix raisonné (Massé, 1992). Le choix des participants est donc effectué à partir de critères précisés ci-après et selon les limites de la réalité du contexte géographique, économique et, comme nous avons constaté à travers notre démarche, selon les réalités du contexte scolaire également.

Les critères d'inclusion sont 1) les caractéristiques spécifiques du poste occupé : les participants enseignent en français au deuxième ou troisième cycle du primaire, 2) la représentativité de la diversité de la taille des communautés dans lesquelles les participants enseignent, soit dans une petite communauté, une moyenne et une grande communauté (voir tableau 3.1), ce qui détermine la taille des établissements scolaires du Nunavik du bassin d'enseignants secteur primaire francophones; 3) la disponibilité des participants, 4) l'acceptation de participer à l'étude.

Les critères d'exclusion sont 1) les contraintes inhérentes au contexte géographique, qui impliquent des déplacements en avion et, par conséquent, l'exclusion de certains villages due à des limites financières, 2) une expérience d'enseignement de moins de trois mois au Nunavik. Considérant la spécificité de certaines questions, notamment celles qui se rapportent au programme d'étude, nous croyons qu'il vaille mieux avoir une expérience de plus de trois mois. Ce dernier critère a été établi en cours de réalisation de la recherche.

Ainsi, en fonction de ces critères d'inclusion et d'exclusion, dix enseignantes provenant d'établissements scolaires de trois communautés inuit du Nunavik ont été retenues. Parmi les quatorze communautés, nous nous sommes arrêtés à Kuujjuaq dans la Baie d'Ungava, 2132 habitants, Inukjuak, dans la Baie d'Hudson, 1597 habitants, et Kangirsualujjaq sur la côte est de la Baie d'Ungava, 735 habitants. Les établissements scolaires de chacune de ces communautés accueillent des élèves des secteurs primaire et secondaire, anglophone et francophone, qui se côtoient. À Kuujjuaq, les participantes

sont en poste dans un établissement qui accueillait, en 2012, 532 élèves de deuxième et troisième cycles du primaire, et du secondaire; 70 élèves sont au secteur primaire francophone. L'école Innalik d'Inukjuak accueille 413 élèves tous cycles confondus dont 57 élèves au secteur primaire francophone aux deuxième et troisième cycles. L'école de la communauté de Kangirsualujuaq compte 254 élèves en tout, dont 32 élèves au secteur primaire francophone. On retrouve ainsi cinq enseignantes oeuvrant au deuxième ou troisième cycles du primaire à Inukjuaq, cinq à Kuujuaq et quatre à Kangirsualujuaq (Tableau 3.1). Chaque école possède un corps enseignant inuit, anglophone et francophone ayant un bagage d'expérience qui leur est propre. Certaines enseignantes interrogées débutent leur carrière tant dis que d'autres ont plusieurs années d'expérience en enseignement et dans le domaine de l'éducation (voir Figure 1).

Tableau 3.1

Présentation des communautés selon la détermination de l'échantillonnage

Village (population)	Écoles (population d'élèves au secteur primaire francophone)	Nb. d'enseignantes secteur primaire francophone	Nb de sujets interviewés
Kuujuaq (2132 habitants)	École Jaanimmarik (70 élèves)	5 enseignantes	2
Inukjuak (1597 habitants)	École Innalik (57 élèves)	5 enseignantes	5
Kangirsualujuaq (735 habitants)	École Ulluriaq (32 élèves)	4 enseignantes	3

3.2.2 La représentativité de l'échantillonnage et la description des participantes

Le choix des trois communautés et de cet échantillonnage a été fait en fonction des critères établis et présentés ci-haut. Nous les considérons comme étant caractéristiques de la population à l'étude (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Malgré son nombre peu élevé, l'échantillon correspond à près du quart de la population des enseignants francophones des deuxième et troisième cycles du primaire œuvrant au Nunavik. L'âge des participantes, le nombre d'années d'expérience en tant qu'enseignante, le nombre d'années d'expérience en enseignement au nord, de même que la formation initiale tendent à varier, tel que montré dans les tableaux et figures suivants.

Toutefois, nous observons que ce sont des femmes ayant effectué un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire au Québec et ayant une expérience en enseignement au Nord de moins de cinq ans. Le Tableau 4.2 visualise la description globale des participantes et de leur communauté d'appartenance.

C'est en somme ce qui nous amène à considérer cette cohorte comme étant représentative de la diversité mais aussi des similitudes qui s'observent chez le personnel enseignant des établissements scolaires des communautés du Nunavik.

Tableau 3.2
Description des participantes

Enseignante participante (groupe d'âge)	Secteur d'enseignement (niveau/cycle)	Formation initiale	Années d'expérience	Années d'expérience au Nord
Sujet 1 (31-40 ans)	4 ^{ème} année (deuxième cycle)	Enseignement primaire, éducation préscolaire	2 ans	2 ans
Sujet 2 (61-70 ans)	5 ^{ème} année (troisième cycle)	Brevet A + 4 certificats (formation mixte)	42 ans	2 ans
Sujet 3 (21-30 ans)	2-3 ^{ème} année (1 ^{er} et 2 ^{ème} cycle)	Enseignement primaire, éducation préscolaire	4 ans	1 an
Sujet 4 (21-30 ans)	5 ^{ème} année (troisième cycle)	Enseignement primaire, éducation préscolaire	3 ans	1 an
Sujet 5 (41-50 ans)	6 ^{ème} année (troisième cycle)	Enseignement primaire, éducation préscolaire	15 ans	7 ans
Sujet 6 (21-30 ans)	5 ^{ème} année (troisième cycle)	Enseignement primaire, éducation préscolaire	1 an	1 an
Sujet 7 (41-50 ans)	4 ^{ème} année Deuxième cycle	Bacc. en éducation (Ontario)	2 ans	2 ans
Sujet 8 (31-40 ans)	3 ^{ème} année (deuxième cycle)	Enseignement primaire, éducation préscolaire	5 ans	3 ans
Sujet 9 (31-40 ans)	5 ^{ème} année (troisième cycle)	Enseignement primaire, éducation préscolaire	12 ans	12 ans
Sujet 10 (51-60 ans)	6 ^{ème} année (troisième cycle)	Bacc. en enseignement	38 ans (20 ans direction d'école/18 ans d'enseignement)	3 ans

Toujours dans le but de dresser le portrait des participantes, nous croyons opportun de présenter plus précisément l'expérience en enseignement des participantes. Dans la figure suivante, l'expérience enseignante des participantes est précisée selon trois aspects: 1) le nombre d'années d'expérience en enseignement; 2) le nombre d'années d'expérience en enseignement au Nunavik et 3) le nombre d'années d'expérience dans une autre profession, en l'occurrence en administration scolaire.

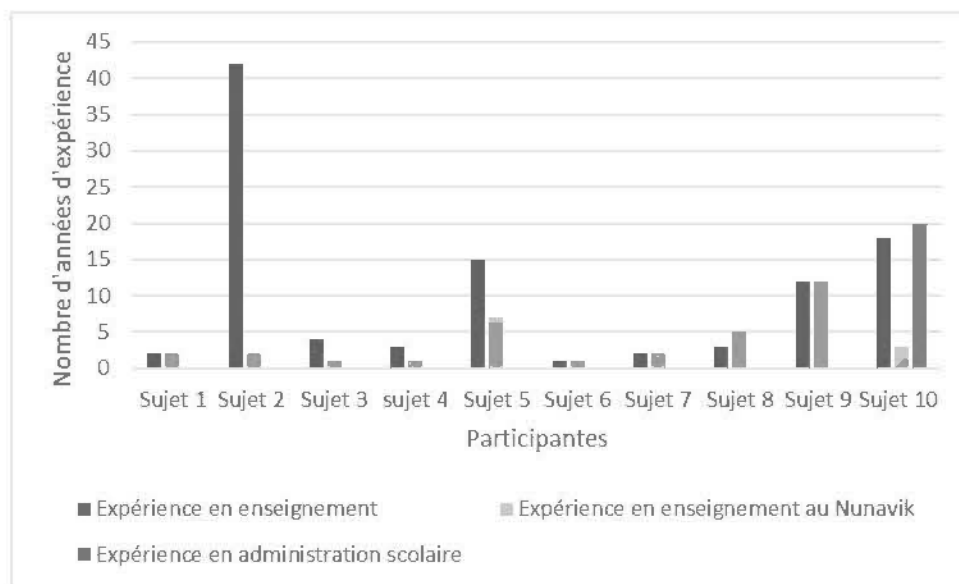


Figure 2 Expérience professionnelle des participantes

Cette figure nous amène à constater que l'expérience en enseignement de la majorité des enseignantes cumule moins de cinq ans. Quatre enseignantes ont une expérience en enseignement de plus de dix ans et l'une d'entre elles possède également une expérience en administration scolaire.

En ce qui a trait à l'expérience d'enseignement au Nunavik, trois enseignantes ont une expérience de cinq ans ou plus et les sept autres comptent en moyenne 1,7 année d'expérience au Nunavik.

En ce qui a trait à la formation initiale des participantes, celle-ci est plutôt homogène. La majorité des participantes ont une formation initiale en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Trois d'entre elles ont toutefois un parcours différent : l'une détient un cours classique, une autre détient une formation composée de 4 certificats et la troisième a réalisé une mineure et une majeure en enseignement dans

une université ontarienne. La figure suivante présente rapidement le portrait général de la situation :

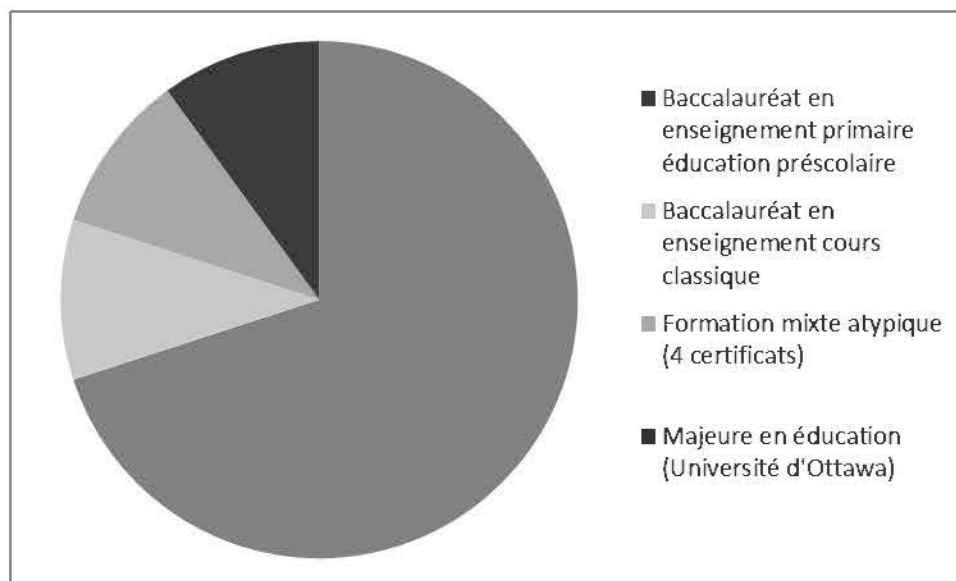


Figure 3 La formation initiale des enseignantes participantes

3.2.3 Préoccupations éthiques inhérentes à la démarche de recherche

Nos principales préoccupations éthiques se rapportent à la confidentialité et au respect des participantes. Elles s'expriment également à travers une démarche méthodologique qui se veut explicitement rigoureuse.

Ainsi, en ce qui a trait aux participantes, c'est en connaissant la réalité nordique, c'est-à-dire, la petite taille des communautés et le nombre d'enseignants œuvrant dans chacune de ces communautés, que nous sommes sensibles à la fragilité du maintien de la confidentialité des données pour chacune d'entre elles. Toutefois, tout a été mis en place afin de s'assurer qu'il y ait le moins d'informations divulguées sur chacune d'entre elles et que leur entrevue demeure confidentielle et protégée dans un système informatique qui demeure privé et employé aux fins de la recherche en cours uniquement. Chacune des participantes a également complété un formulaire de consentement détaillé précisant les mesures prises afin de préserver cette participation de fâcheuses conséquences éventuelles (voir Appendice H).

3.3 Instruments de cueillette et d'analyse des données

Les instruments employés à des fins de cueillette et d'analyse des données sont l'entretien semi-dirigé, l'analyse de contenu thématique à l'aide du logiciel Nvivo et l'organisation des résultats au regard du réseau conceptuel défini du chapitre II, ici présentés, justifiés et décrits.

3.3.1 L'instrument de cueillette des données

L'outil retenu pour la cueillette de données est l'entretien semi-dirigé. Selon Gratwitz, l'entretien semi-dirigé est « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé. » (1986: 718). Dans le cadre de notre recherche, ces entretiens ont été effectués auprès des dix enseignantes participantes à partir d'un schéma d'entrevue composé d'une suite de questions semi-ouvertes, directement liées aux objectifs de recherche. Employé ici dans le cadre de rencontres individuelles, l'entretien permet de saisir le discours enseignant en l'encadrant et en l'orientant par des questions « guides » dans une ambiance propice à l'échange.

3.3.1.1 Pertinence et justification de l'outil

L'entretien semi-dirigé est favorisé dans les sciences sociales et offre un accès privilégié aux représentations, aux réflexions, aux opinions voire aux valeurs des participantes. Cet outil de cueillette offre une richesse et une variété de données qui mènent à la connaissance et la reconnaissance d'un phénomène ou d'une situation particulière en contexte, laquelle est rendue accessible grâce à la qualité du contact établi entre la chercheuse et son sujet participant (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). En ce qui nous concerne, ce contact direct entre la chercheuse et l'enseignante favorise l'expression de descriptions, de constats et de préoccupations qui peuvent être sensibles, et permet d'approfondir et de préciser certains paramètres relatifs à la complexité de l'exercice de la profession enseignante au Nunavik et donc, des situations professionnelles. Le choix de l'entretien semi-dirigé trouve une justification théorique dans le concept de tâche redéfinie qui correspond à ce que l'enseignante est en mesure de comprendre, de se représenter ce qu'elle a à faire et d'en rendre compte ou répondre à des questions

organisées autour de deux grands axes de tâches, soit le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et la gestion du fonctionnement du groupe-classe.

3.3.1.2 Conception et validation de l'instrument de cueillette des données

La conception d'un guide d'entretien semi-dirigé découle du schéma synthèse du concept de situations professionnelles défini dans le cadre de référence. Développé en fonction des objectifs de recherche, ce guide prend la forme d'un schéma d'entrevue. Il a ainsi été conçu à partir du modèle de PAW de Samurçay et Rabardel (1995), de la définition de chacune des trois composantes de la tâche redéfinie ainsi que des indicateurs de tâches issus d'un processus de prise en compte des théories sur la tâche de Leplat (1997) et de Beckers (2007). La conceptualisation du canevas d'entretien se fait en référence à la population à l'étude, en l'occurrence, les enseignantes sur le terrain, leur expérience, leur réalité de même que leur formation. Il était important que la terminologie propre au contenu rende accessible les concepts de référence et permettre, par cette démarche, d'engendrer un dialogue avec les enseignantes et ainsi d'en venir à une prise de données valides.

Le guide d'entretien proprement dit est précédé de questions préliminaires (questionnaire écrit) précisant certains éléments socio-démographiques liés à l'expérience professionnelle des participantes, notamment le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience en enseignement et en enseignement au Nunavik, le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves dans la classe, la formation initiale des participantes, leur institution de formation et le nom de l'établissement scolaire dans lequel elles enseignent.

À des fins de validation du guide d'entrevue, deux entretiens ont été effectués le 16 mars 2012 auprès de deux enseignantes du 2^e cycle (troisième année) et d'une du 3^e cycle (sixième année). La réalisation de ces entretiens de validation a permis d'ajuster la manière d'approcher les enseignantes; l'expérience de validation a également permis à la chercheuse de s'approprier les questions. De plus, connaissant les limites liées à ce type de cueillette (Massé, 1992), le choix de l'emploi de certains termes doit être préétabli et l'entretien de validation demeure le meilleur moyen de s'ajuster le cas échéant. Les entretiens de validation permettent également de confirmer la pertinence de la préoccupation de recherche au sein de la communauté enseignante, l'intérêt potentiel des

participantes pour les questions retenues, ainsi que l'angle d'approche des questions et sous-questions (Appendices C et D).

3.3.2 Les instruments d'analyse et de traitement des données

L'analyse et le traitement des données correspondent à une suite d'opérations qui nous amènent à un autre niveau de compréhension du matériel recueilli. L'analyse de contenu nous permet d'organiser les propos des enseignantes en les catégorisant. L'interprétation nous permet d'en extraire le sens.

3.3.2.1 Le type d'analyse : l'analyse de contenu thématique, pertinence, justifications et description

L'analyse de contenu thématique constitue la première étape de la démarche de traitement des données. En effet, l'analyse de contenu correspond, selon Quivy et Campenhoudt (2006), à la recherche d'informations à des fins de construction d'une connaissance, à partir notamment de témoignages, de termes employés dans divers types de documents, des liens effectués par les auteurs de ceux-ci. De plus, l'analyse de contenu thématique permet la mise en évidence des représentations (Quivy, Campenhoudt, 2006); nos entretiens ont été réalisés dans cet esprit. L'analyse prend notamment en considération les occurrences des idées exploitées afin d'en venir à une meilleure compréhension de ce qui semble important pour l'auteur dudit document ou plus précisément, dans le cas qui nous intéresse ici, des verbatim d'entretiens.

L'analyse de contenu s'attarde généralement à des textes, des documents officiels, des articles de journaux ou divers comptes rendus. Dans le cas présent, l'analyse de contenu a porté sur les verbatim des entretiens semi-dirigés qui ont fait l'objet de notre cueillette de données. L'analyse de contenu à l'aide d'une méthode ou d'un outil reconnu permet la distanciation de la chercheuse par rapport à ses propres représentations ou valeurs, et de ce fait, accentue l'objectivité dans le processus d'élaboration d'une interprétation (Quivy et Campenhoudt, 2006). Toujours selon Quivy et Campenhoudt (2006), l'analyse de contenu permet de traiter entre autres choses, les entretiens semi-dirigés qui sont empreints de « profondeur et de complexité ». Ce genre de matériel à l'étude est riche et l'analyse de contenu offre la possibilité à la chercheuse d'une analyse rigoureuse et méthodique, parfois même systématique, tout en demeurant ouverte,

créative et en profondeur. Finalement, le vaste champ d'applications de l'analyse de contenu thématique (Quivy et Campenhoudt, 2006) a permis, dans le cadre de la présente recherche exploratoire, d'ouvrir des portes et des perspectives de recherches futures.

L'analyse de contenu et le traitement des données impliquent cinq opérations principales (Paillé et Mucchielli, 2003; Miles et Huberman, 2003) : 1) la préparation du matériel (transcription des entretiens : verbatim); 2) la pré-analyse et l'élaboration du système catégoriel ou grille d'analyse; 3) le codage des données (NVivo); 4) la transcription des résultats de recherche et 5) l'interprétation des résultats sous l'éclairage du réseau conceptuel.

Ces cinq opérations impliquent les actions suivantes. D'abord, on effectue la transcription des entretiens sous forme de document écrit. Ensuite, on fait la lecture, le repérage et la structuration de l'information pour en venir à l'élaboration de catégories en fonction du matériel mis à disposition et des objectifs de la recherche. Certaines conditions s'appliquent au choix des catégories et sont présentées par Massé (1992) dans son ouvrage sur les méthodes de collecte et d'analyse de données. De ce fait, les catégories sont 1) exhaustives, c'est-à-dire qu'elles permettent l'analyse du document dans son entièreté; 2) mutuellement exclusives, c'est donc dire que les unités de sens ne se retrouvent pas dans plus d'une catégorie; 3) objectives: elles sont conçues de manière à pouvoir être utilisées par différents chercheurs à des fins d'encodage et en venir à classer les unités de sens de façon similaire. Les catégories sont donc définies de façon claire et précise. Finalement, 4) elles sont pertinentes par rapport aux objectifs et au contenu à analyser. En d'autres mots, il s'agit de créer la grille d'analyse avec des catégories et des indicateurs en tenant compte du type d'analyse privilégié.

3.3.2.2 La pré-analyse et l'élaboration du système catégoriel ou grille d'analyse

L'analyse de contenu s'est faite à partir de critères d'analyse établis grâce à un va-et-vient effectué par la chercheuse entre le cadre théorique qui, dans ce cas-ci, se base essentiellement sur le concept de situations professionnelles tel que proposé par le modèle de PAW (Samurçay et Pastré, 2004), les objectifs de recherche, et une lecture approfondie et répétitive des verbatim, de manière à repérer des segments du discours et ainsi créer des catégories. Ces catégories constituent au final un système qui nous sert de

grille d'analyse. Ce système catégoriel élaboré de manière inductive établit un lien entre les objectifs de la recherche, le cadre de référence sur lequel ils se basent et les données recueillies; ce système catégoriel constitue la grille de départ d'une analyse de contenu. Méthode controversée dans certains domaines, l'induction nous a plutôt permis ici d'en venir à préciser et à contextualiser les résultats éventuels. Nous estimons que l'explicitation des autres étapes de la démarche ainsi que les relectures du matériel en ont assuré la rigueur et la crédibilité.

C'est donc en fonction des questions spécifiques de recherche et du cadre établi par l'opérationnalisation du concept de situation professionnelle et des tâches enseignantes que nous avons repris les deux tâches enseignantes en présence des élèves, soit le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et la gestion du fonctionnement du groupe-classe. Elles ont été précisées par les sous-tâches qui prennent la forme d'indicateurs dans la grille d'analyse (Appendice E), lesquels sont intégrés au logiciel choisi, NVivo, aux fins du codage des unités de sens.

3.3.3 L'emploi du logiciel Nvivo comme outil d'analyse de contenu

Le logiciel NVivo est utilisé pour effectuer l'analyse de contenu thématique. L'emploi de cet outil permet un traitement des données qui, à la suite du repérage et de l'encodage effectués par la chercheuse, facilite l'extraction automatique des références associées aux indicateurs ciblés, et ce, au gré des demandes. NVivo permet également les mises en relation d'unités de sens encodées comme le propose Karsenti et Savoie-Zajc (2000) et systématise certaines étapes de la démarche d'analyse, entre autres celle de l'encodage des données à partir des catégories issues de la grille d'analyse. Grâce à cet outil, la chercheuse peut demeurer attentive à la richesse et aux nuances apportées par chaque participante et rendre ainsi possible une interprétation des résultats potentiellement riche et pertinente.

3.3.3.1 Les portées et les limites de l'outil d'analyse de contenu

L'utilisation du logiciel Nvivo est, dans le cadre de cette recherche, un atout en ce qui concerne la rapidité d'exécution d'une des premières étapes de la démarche d'analyse, en l'occurrence le repérage des unités de sens à encoder. L'emploi de logiciels d'analyse en recherche qualitative permet, comme le mentionnent Karsenti et Savoie-Zajc (2006:

293), une rigueur dans l'analyse et le traitement des données, et « [...] une gestion plus facile de grandes quantités de données analysées. ». NVivo offre plus particulièrement une configuration accessible et facile d'utilisation en conférant fiabilité et crédibilité au processus, ce qui explique son emploi fréquent en sciences humaines, plus particulièrement en sciences de l'éducation, notamment dans l'analyse de contenu à partir d'entrevues (Karsenti et Savoie-Zajc, 2006). Ces auteurs ajoutent: « Nvivo facilite également la recherche de concepts clés et des relations entre les données [...] » (ibid: 294), ce qui nous a permis, dans le cadre de notre recherche, d'aller saisir plus facilement et rapidement les idées principales, les données convergentes et divergentes entre les références identifiées pour un même nœud ou indicateur. Nvivo permet donc d'effectuer les premiers traitements statistiques simples grâce à ses tableaux et graphiques tirés des résultats de la recherche (Huberman et Miles, 2003). En résumé, le logiciel d'analyse qualitative, dans l'étape de l'analyse du contenu à proprement parler, a été utilisé pour lire et encoder les données de recherche, pour ensuite extraire ces encodages et leurs unités de sens et, le cas échéant, les mettre en relation afin de les faire parler. Comme le mentionnent Huberman et Miles (2003:183), en fin d'analyse, NVivo permet, dans certains cas, de présenter les données et d'en élaborer des résultats, mais surtout d'en conserver les traces.

Tout au long de notre démarche, et avec l'utilisation de Nvivo, il a été possible de tenir un journal de bord grâce aux annotations et mémos qui, accolés à des unités de sens ou des indicateurs, gardent en réserve des pistes de réflexions pour l'éventuelle étape de l'interprétation.

3.4 Le déroulement et la démarche de recherche

Le déroulement de la démarche de recherche s'est effectué à travers un enchaînement d'étapes allant de la prise de contact initiale jusqu'à la rédaction du rapport de recherche. La Commission scolaire Kativik a été informée du projet de recherche dès le début de nos études en septembre 2010. La transmission du projet et d'une demande de présentation de celui-ci à l'assemblée des commissaires de la Commission scolaire s'est effectuée le 9 mars 2012. Une lettre explicative et descriptive de l'objet et de la démarche de recherche a été envoyée au bureau administratif, à l'intention du Conseil des

commissaires²². Le projet a été présenté, voté, accepté et a fait l'objet d'une résolution de Conseil des commissaires au mois de mai 2012 (Appendice F). L'étape suivante fut la prise de contact avec les directions d'école et les enseignantes concernées.

3.4.1 La prise de contact avec les enseignantes des établissements scolaires

Les directions des écoles ont été contactées entre le début avril et le début juin 2012, suite à l'approbation du Conseil des commissaires. Des réponses positives, exprimant un intérêt marqué pour le projet de recherche, nous ont menés à la prise de contact avec les enseignantes des deuxième et troisième cycles du primaire au secteur francophone (Appendice G). La direction de chaque établissement scolaire a nommé une interlocutrice. Un contact téléphonique avec ces dernières a permis de confirmer l'intérêt potentiel des enseignantes du deuxième ou du troisième cycle. Ce premier contact établi au mois de mai a servi à communiquer en quelques mots la problématique, les objectifs poursuivis par la chercheuse, ainsi que les modalités de cueillette de données prévues. À la demande de la chercheuse, les interlocutrices ont exploré l'intérêt et les disponibilités des enseignantes des autres niveaux dans leur école respective. Un second entretien téléphonique au mois de juin a permis de confirmer l'intérêt et la disponibilité des enseignantes aux dates mentionnées. Des formulaires de consentement leur ont été adressés, présentant le projet, la description de leur participation, les risques et avantages pouvant découler de leur participation, de même que les précisions concernant les engagements de confidentialité (Appendice H). Toutes les informations éthiques ont été envoyées par courriel aux représentantes de chaque école à l'intention des participantes avant que les entretiens prennent place.

À travers ce processus de prise de contact et de planification éventuelle des entretiens et des déplacements de la chercheuse, certains obstacles ont été rencontrés. Par exemple, le personnel enseignant des établissements scolaires dont les directions acceptaient la participation au projet ne présentait pas les ressources enseignantes correspondant à nos critères d'inclusion. Certains faisaient face à la démission de membres du personnel enseignant; des enseignants suppléants étaient donc nouvellement

22 Le Conseil des commissaires est formé de 14 représentants élus par les membres de chacune des communautés du Nunavik (au suffrage universel), et ce, pour un mandat de 3 ans. Un des membres de l'exécutif est nommé par l'Administration Régionale Kativik (ARK).

arrivés et ne respectaient donc pas les critères liés à l'expérience, ce qui a entraîné le retrait de deux communautés préalablement identifiées. Ces obstacles résultant d'un roulement du personnel enseignant important au Nunavik, firent l'objet de certaines prises de décision et de ce fait, conduisirent à l'ajustement de notre échantillon à la réalité du terrain.

3.4.2 Le déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés dans les communautés où vivaient les participantes. Une fois sur place la chercheuse s'est adressée d'abord à chaque enseignante et a convenu d'un point de rencontre et d'un moment idéal pour l'entretien. Selon les disponibilités et le désir des enseignantes, les entretiens ont été effectués pendant ou après les heures de cours dans un local déterminé par la participante, à l'école ou à la demeure de cette dernière. Chaque entretien a été enregistré sur support audio. Au début de la rencontre, l'enseignante participante complétait un questionnaire écrit visant à recueillir des données socio-démographiques ou liées à son parcours professionnel. Par la suite, l'entretien s'est déroulé en rappelant aux participantes le contexte de la recherche en cours et en précisant les trois volets sur lesquels elles devaient s'exprimer à partir des questions semi-structurées. La durée des entretiens a varié entre quarante-cinq minutes et une heure trente selon le besoin des enseignantes participantes.

3.4.3 Transcription des entretiens

Le contenu des entretiens a été transcrit sous forme de verbatim et analysé. La transcription des entretiens a débuté au terme de la démarche de cueillette de données. Elle a d'abord consisté à préparer les données sous forme de verbatim et à les rendre facilement accessibles et analysables en raison du matériel à analyser issu de la cueillette, l'analyse de contenu thématique est retenue. Cette étape devait être réalisée dans le plus grand respect des termes employés par les enseignantes afin de rendre compte des propos à posteriori, lors de la phase d'analyse de contenu. Nous avons donc conservé les hésitations et répétitions qui peuvent être significatives (Blais et Martineau, 2006). Il en est donc ressorti un matériel retranscrit sous forme de document écrit.

3.4.4 Analyse thématique du contenu des verbatim

Une fois la grille d'analyse conçue sous forme de système catégoriel intégré au logiciel, l'encodage de validation débute et permet également la validation de cette même grille d'analyse. Trois verbatim ont été mis à l'épreuve afin d'en déterminer la constance d'encodage tout en s'appropriant la grille et ses catégories, son utilisation, de même que les balises et orientations qui guident l'encodage tout au long de la démarche. Une fois cette mise à l'essai réalisée, une interaction avec une personne extérieure a permis la validation interjuge, c'est-à-dire une révision de la technique d'encodage, des codes de même que des unités de sens par un lecteur extérieur afin de valider la cohérence et la rigueur de la démarche. La validation interjuge consiste en la lecture du premier encodage par deux personnes afin de voir si les unités de sens de même type sont encodées de manière similaire et trouvent ainsi, de façon univoque, une place dans le logiciel. De plus, lors de l'extraction de ces références ou unités de sens encodées, la chercheuse s'exerce à poser un second regard critique afin d'éviter les prises de position, les jugements ou constats rapides et le double encodage. En fait, cet exercice de validation permet de respecter les conditions relatives à chacune des catégories et de s'assurer de prévenir les biais inhérents à la subjectivité de l'analyste (Appendice I).

Les indicateurs prennent la forme de code et les phrases, ou unités de sens dans les verbatim, prennent la forme de référence à encoder. Pour chaque code, il y a une ou des références. Une référence correspond à un indicateur identifié dans la grille d'analyse (ces termes sont issus de l'outil d'analyse). La logique d'encodage étant établie, on procède à l'encodage formel. Les références sont ensuite extraites et organisées sous forme de tableaux. Par la suite, sa phase d'analyse et d'interprétation s'en suivent, à savoir la mise en perspective des résultats de recherche, l'extraction et la reformulation des idées principales, l'identification des occurrences, la compilation et la transcription des résultats de recherche.

3.4.5 L'approfondissement de l'analyse, le traitement et la problématisation des données de recherche

Le traitement des données a été réalisé selon les cinq étapes mentionnées précédemment, soit d'abord en effectuant le transfert des verbatim dans le logiciel Nvivo, puis en débutant l'encodage en vue d'une première validation interjuge. Cette validation

interjuge était considérée nécessaire afin de consolider les catégories et en assurer l'opérationnalité. Un encodage formel d'une durée de plusieurs semaines a été effectué. Nous avons procédé par la suite à l'extraction des références (termes issus de l'outil d'analyse pour identifier toutes les unités de sens liées aux indicateurs ou catégories ciblés dans la grille d'analyse). Ces références ont été rassemblées et intégrées dans des tableaux en vue des deux dernières phases d'analyse (Appendice J).

Les références extraites et introduites dans des tableaux ont alors été mises en commun afin d'en faire ressortir des catégories, des convergences, des divergences, des idées émises de façon particulièrement claire et précise et qui permettent de cibler des éléments qui font partie de notre cadre de référence. Il n'était pas uniquement question de récurrence pour cibler les propos saillants des enseignantes, mais également de points de vue divergents jugés importants, si l'on considère le fait qu'ils mettent en évidence la complexité des situations professionnelles du point de vue des représentations enseignantes.

Considérant les liens étroits qui s'établissent entre les données relatives au pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et la gestion du fonctionnement du groupe-classe, l'un permettant la réalisation de l'autre en réciprocity, nous avons choisi d'intégrer, dans la présentation des résultats, les données descriptives des deux tâches à l'étude, soit « le pilotage des activités d'enseignement-apprentissage », et « la gestion du fonctionnement du groupe-classe ». Cette décision favorise une compréhension optimale des situations professionnelles en s'attardant aux composantes de ces situations et aux caractéristiques, ou sous-composantes de la tâche que nous nommons simplement « gestion des activités d'apprentissage ». Nous décrivons donc les résultats de recherche à partir du modèle PAW issu de notre cadre de référence et regroupons les résultats relatifs aux buts, aux moyens, aux conditions et aux contraintes permettant de mettre en lumière les résultats de recherche en répondant à aux objectifs de celle-ci.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : LA GESTION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Le chapitre qui suit présente les données recueillies suite à des entretiens semi-dirigés réalisés auprès des enseignantes en français langue seconde dans des classes au Nunavik. Ces données sont présentées de manière descriptive afin de mettre en relief les deux aspects de la tâche d'enseignement définis dans le cadre de référence, soit le pilotage des activités d'enseignement-apprentissage et la gestion du fonctionnement du groupe-classe. Les données sont intégrées et présentés sous l'appellation « gestion des activités d'enseignement-apprentissage » pour une compréhension optimale des situations professionnelles dans leurs composantes, leurs caractéristiques ou sous-composantes.

L'ampleur de ce chapitre reflète la préoccupation de la chercheuse de mettre en évidence les convergences et divergences des propos des participantes de manière rigoureuse afin de ne pas tomber dans le piège de l'essentialisme et de respecter les nuances individuelles nécessaires à la compréhension de la complexité des situations professionnelles vécues dans un contexte ethnoculturel et linguistique minoritaire et singulier. Ceci est donc le résultat d'un long processus d'encodage, d'analyse et d'organisation afin d'en faire ressortir les idées principales et d'en objectiver la forme (Appendice K).

La tâche des enseignantes, au Nunavik comme ailleurs, prévoit la conception et la réalisation de diverses activités d'apprentissage, lesquelles se déroulent dans un contexte particulier en français langue seconde. Elles conçoivent et réalisent un enseignement de la langue, de même que des autres matières en français langue seconde, destiné aux élèves inuit dont la langue maternelle est l'inuktitut. Les représentations des enseignantes à propos des activités d'apprentissage et de leur réalisation, des difficultés rencontrées de même que des éléments en facilitant la réalisation, nous permettent de regrouper ce contenu sous quatre rubriques constitutives de la définition conceptuelle d'une tâche. Effectivement, les enseignantes qui se sont exprimées nous amènent à découvrir les représentations qu'elles se font de leur tâche, des buts qu'elles poursuivent, des moyens

qu'elles utilisent, des conditions dans lesquelles elles travaillent et des contraintes auxquelles elles font face.

4.1 Les buts liés à la gestion des activités d'enseignement-apprentissage

Les propos des enseignantes précisent, dans la section qui suit, les déterminants des décisions prises au quotidien et les raisons qui justifient ces choix. Nous catégorisons ainsi ces buts sous quatre angles : il y d'abord les buts liés à la communication avec les élèves, les buts liés à l'intérêt des élèves, les buts liés à la création d'un climat de classe agréable et propice à l'apprentissage, ainsi que les buts liés au développement des connaissances et des compétences des élèves.

4.1.1 Les buts liés à la communication avec les élèves

Les enseignantes réalisent des activités d'apprentissage sur une base quotidienne avec leurs élèves. Plusieurs raisons expliquent le choix des actions qu'elles posent, des décisions qu'elles prennent et les façons de faire qu'elles adoptent lors de la gestion des activités d'enseignement-apprentissage. La communication avec les élèves semble être l'une des grandes préoccupations des enseignantes participantes.

4.1.1.1 Communiquer avec les élèves et développer les compétences requises

Les enseignantes disent vouloir se faire comprendre; elles désirent comprendre leurs élèves et, également, que ceux-ci puissent s'exprimer. Le sujet 2 dit : « Le but, c'est qu'on se comprenne! » (S2, p.6, par.3.) Plusieurs mettent ainsi l'accent sur ce qui constitue le propre de la communication entre elles et leurs élèves. En effet, elles sont plusieurs à émettre l'idée selon laquelle leur but premier, surtout en début d'année, est d'être en mesure de communiquer avec leurs élèves (7 enseignantes sur 10) : se faire comprendre avant même de penser à enseigner, telle est la priorité. Les enseignantes misent donc sur les compétences²³ qui favorisent la communication, c'est donc dire la compréhension et la production orale. Le sujet 8 affirme, en référant aux compétences de compréhension et de production orale, qu'elle accorde la priorité à la compréhension d'abord, particulièrement en début d'année. Le sujet 8 exprime cette priorité en ces

²³ Le terme « compétence » fait ici référence aux quatre compétences du programme de français langue seconde de la Commission scolaire Kativik, soit la production orale, la production écrite, la compréhension orale, la compréhension écrite.

termes : « [...] la compréhension orale aussi, beaucoup, compte tenu que, lorsque [les enfants] sont arrivés, ils ne comprenaient pas un mot de ce que je leur disais. » (S8, p.3, par.1). Le sujet 4 abonde dans le même sens au plan de la compréhension, et cherche à stimuler l'expression orale des élèves. Comme elles, les enseignantes veulent que leurs élèves s'expriment. Le sujet 1 dit, en parlant d'une activité qui a pour but d'amener ses élèves à communiquer avec elle, qu'elle cherche à : « [...] les faire parler, les faire s'exprimer! [...] Qu'ils se dégênent, qu'ils essaient de sortir des mots, parce que c'est pas toujours évident, ils ont pas beaucoup de vocabulaire. » (S1, p.1. par 2. et p.2, par 14). Les enseignantes interrogées expriment donc clairement leur volonté d'établir un contact verbal significatif avec leurs élèves bien avant de commencer l'enseignement du français comme une matière à l'étude.

Les communications de base entre l'enseignante et ses élèves demeurent ainsi au centre de l'attention des enseignantes et monopolisent leurs actions et ce, peu importe le cycle dans lequel elles œuvrent. Une enseignante illustre cet état de fait en disant : « L'incompréhension est partout. Surtout au début de l'année scolaire [...] parce que les mots ne veulent pas dire grand-chose, en français, pour eux... » (S7, p.3 par.1.). Les sujets 2, 3 et 7 précisent que l'incompréhension se fait sentir à des moments récurrents en cours de réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage, ce qui se répercute dans l'interaction de l'enseignante avec ses élèves.

4.1.1.2 Faire acquérir du vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire en français oral par les élèves est jugée prioritaire pour favoriser la communication entre l'enseignante et ses élèves. Six enseignantes misent sur le développement du vocabulaire et ce, en employant diverses techniques. Le sujet 1, par exemple, dit limiter le vocabulaire qu'elle emploie pour s'assurer de la compréhension de ses élèves. À l'inverse, le sujet 4 tente le plus possible de varier son vocabulaire, notamment pour identifier les mots que les élèves connaissent et les utiliser. Elle s'adapte ainsi au niveau de ses élèves tout en s'assurant qu'ils comprennent bien, sans limiter le registre du vocabulaire. Selon quelques enseignantes participantes, la maîtrise du vocabulaire approprié est donc nécessaire à l'acquisition de connaissances et au développement des compétences spécifiques à un contenu d'apprentissage.

4.1.1.3 Miser sur les acquis et l'expérience des élèves

Selon quelques enseignantes, miser sur les acquis des élèves et les laisser s'exprimer favorisent la communication. Le sujet 1 mentionne par exemple ne pas interrompre les élèves qui parlent en français. Elle leur accorde la priorité, que le propos réfère au contenu d'apprentissage de l'activité en cours ou pas. Ce faisant, elle privilégie une façon de procéder qui favorise la communication et l'échange et réduit l'utilisation de l'anglais qui prend souvent place spontanément en classe, selon les propos de plus de la moitié des enseignantes. Certaines enseignantes, comme le sujet 8, récompensent même l'utilisation du français comme elles récompensent les bons comportements en classe.

Comme quelques enseignantes, pour favoriser les communications en français, le sujet 8 dit saisir toute opportunité d'échanger avec ses élèves, notamment lors de la causerie ou lorsqu'elle sent que quelque chose ne va pas. Elle mentionne : « Je pense que les enfants se sentent en confiance... ce sont des problèmes qui sortent. Ça leur permet un petit peu d'évacuer. Ils ont peut-être l'impression d'avoir une oreille qui les écoute... » (S8, p.15., par. 7.). Elle ajoute que ses élèves cherchent souvent à savoir comment ça se passe pour elle, et qu'elle se permet de partager davantage avec ces élèves du Nord qu'elle ne le ferait avec des élèves du Sud. Procéder ainsi montre aux élèves que l'échange n'est pas à sens unique, qu'il y a un partage. Cette enseignante dit discuter et favoriser les échanges en classe avec ses élèves parce que cela contribue à renforcer de façon positive la relation élèves-enseignante, ce qui contribue également à faire parler les élèves en français.

4.1.1.4 Créer des occasions de communication en dehors de la classe

Cependant, si, pour plusieurs enseignantes, les causeries et les interactions en classe demeurent les meilleurs moyens de favoriser les échanges en français (sujets 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8,10), d'autres jugent que les échanges en dehors du cadre scolaire de manière plus informelle et spontanée sont tout aussi pertinents (sujets 2, 4, 8, 9, 10). Le sujet 2 dit privilégier ces échanges afin que les enfants se sentent à l'aise et en confiance et ne craignent pas de dire que quelque chose ne va pas. Selon elle, les communications en classe, même spontanées, peuvent indisposer les élèves qui réagissent au contexte formel

de la communication orale. Elle dit : « La production orale les fige. Ils n'aiment pas faire ça; la plupart du temps ils n'ont rien à dire. Alors que quand c'est informel, je trouve qu'ils parlent beaucoup plus. » (S2, p.6. par 1.) Le sujet 8 va plus loin et affirme que le fait de voir les élèves en dehors de l'école favorise les échanges plus profonds et authentiques. Par exemple, faire un pique-nique, cueillir des bleuets, les accueillir à la maison sont des activités prenant place en dehors de la classe et qui favorisent ce type d'échange. Le sujet 8 dit : « De se voir à l'extérieur d'un contexte scolaire change l'image aussi. Je ne suis plus juste une enseignante qui est là pour leur bourrer le crâne. » (S8, p.16, par.3.) Elle poursuit en disant que des liens se tissent dans ces contextes de communication informels. Le sujet 4 croit aussi que ces élèves ont besoin de se retrouver en dehors des murs de la classe, et que cela favorise les communications. Ces rencontres en dehors du cadre scolaire améliorent non seulement les communications, mais la relation interpersonnelle avec ses élèves. Elle dit :

« ... parce que dès qu'ils vont dans la nature, ils se mettent à parler beaucoup plus, parce qu'ils sont dans un élément où ils se sentent plus à l'aise, qu'ils connaissent mieux ... Puis on parle de la vie, de leur vie, de ma vie personnelle. C'est plus intime avec eux, c'est vrai, ce n'est pas forcé, c'est ça, c'est de la vraie discussion. (S4, p.14, par.4.)

Elle dit que dans ces situations, les élèves parlent de leur culture et qu'ils ont alors « une vraie raison d'utiliser le français », que c'est pour une « communication significative » (S4, p.14, par.4). Le français devient un outil de communication et n'est pas seulement un contenu d'apprentissage abstrait. Bref, selon cinq enseignantes sur dix, les rencontres réalisées en dehors du cadre scolaire avec leurs élèves s'avèrent essentielles à l'établissement d'une bonne communication, basée sur la création d'une relation interpersonnelle positive où le français trouve sa pertinence.

4.1.2 Les buts liés à l'intérêt des élèves

La grande majorité des enseignantes participantes disent qu'il est essentiel de susciter et de maintenir l'attention de leurs élèves, sans quoi les apprentissages sont pratiquement impossibles. Selon huit enseignantes sur 10, la motivation des élèves et leur intérêt à apprendre en langue seconde constituent un but visé. Elles en parlent de différentes manières et développent diverses façons de procéder, mais le but demeure que

les propositions d'activités d'enseignement-apprentissage soient intéressantes afin que les élèves s'y investissent et apprennent.

4.1.2.1 Rendre pertinents et accessibles les sujets abordés et les activités d'apprentissage

D'abord, la pertinence des sujets ou thèmes abordés est cruciale pour susciter l'intérêt des élèves. Les sujets 2, 9 et 10 font valoir que les apprentissages se font mieux lorsqu'ils sont regroupés sous un même thème et que l'information ou les notions exploitées dans une matière sont transférables à une autre matière : plus les raisons d'utiliser une notion, un terme, un concept sont diversifiées, plus la probabilité de s'en souvenir plus tard et de se l'approprier est grande. Les sujets 5 et 9 précisent que la pertinence du matériel et des activités d'apprentissage réside dans la forme et le contenu : que ceux-ci soient adaptés aux besoins des élèves en apprentissage de la langue seconde tout en leur paraissant intéressants.

Le sujet 10 précise que les thèmes sont pertinents lorsqu'ils sont familiers et significatifs pour les élèves. Il faut « partir » des élèves, de ce qui est important pour eux pour que ça prenne un sens dans des contextes significatifs, c'est-à-dire des contextes où ils retrouvent des repères de la culture inuit ou de leurs intérêts. La mobilisation des connaissances antérieures est donc une étape importante du processus. Les enseignantes réalisent des cartes d'idées ou encore amènent les élèves à s'exprimer sur un sujet donné afin d'identifier leurs acquis, surtout en matière de vocabulaire. Cette information sert autant d'élément de motivation que d'élément de structure de l'activité d'enseignement-apprentissage à venir.

4.1.2.2 Rendre significatifs les contenus d'apprentissage

Les connaissances significatives sont davantage sujettes à être utilisées et réinvesties dans d'autres situations, comme le mentionnent quatre enseignantes sur dix. Elles évoquent le fait qu'elles doivent s'ajuster aux dispositions de leurs élèves face à l'apprentissage, à leurs intérêts, et à la signification qu'ils accordent à la matière. Les sujets 9 et 10 précisent que si les enfants sont touchés et intéressés, ils réinvestiront plus facilement ces acquis dans la langue seconde. Le sujet 5 dit : « [...] du moment que c'est significatif, l'enfant va apprendre... quand ce n'est pas significatif, ça ne collera pas à sa peau. » (S5, p.4., par.5.) Les sujets 2 et 10 ajoutent que l'enseignante qui est trop

insistante peut perdre l'intérêt de ses élèves ou ceux-ci peuvent en venir à résister aux apprentissages :

De toute façon, c'est pour eux autres. Si tu le fais en fonction du programme, pour leur « montrer », « bûcher » dessus pis leur montrer : NON. Tout en suivant le programme, OK, il faut qu'ils sachent, mais il ne faut pas qu'ils sentent que c'est pour leur « montrer » quelque chose. (S10, p.6, par.1.)

Les propos de l'enseignante démontrent l'obligation de susciter l'intérêt en rendant les contenus d'apprentissage significatifs pour les élèves afin d'éviter un effet contre-productif. Elle ajoute que l'enseignement doit partir d'eux et de ce qui les attire; elle se dit attristée par le fait que la motivation des élèves à venir à l'école ne soit pas nécessairement intrinsèque.

4.1.2.3 Démontrer l'utilité des apprentissages

Les sujets 5, 6 et 10 expriment également l'importance de communiquer les raisons qui justifient la réalisation d'une activité. Ces raisons sont exprimées en termes pratiques, par exemple, l'utilité d'apprendre une notion, de faire une activité ou un exercice. Le sujet 6, par exemple, dit communiquer à ses élèves ses exigences pour chaque notion mathématique et, de ce fait, ce que les élèves doivent avoir acquis pour obtenir un A, un B, un C, un D ou un E. Selon elle, cette façon de procéder permet à l'élève de savoir ce qui est attendu de lui, ce qui contribue à encadrer et à soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage. Elle dit :

[...] cela, ça les motive beaucoup parce qu'ils comprennent pourquoi il faut qu'ils fassent le défi. [...] Ça devient plus concret, ils le font pour quelque chose. Parce qu'ils ne comprennent pas vraiment pourquoi ils viennent à l'école à la base. Ils ne comprennent pas vraiment pourquoi ils font les choses. (sic) (S6, p.10, par 3-4)

Cette enseignante illustre l'importance de permettre aux élèves de donner un sens aux activités demandées et aux apprentissages visés et, de ce fait, de les rendre plus pertinentes à leurs yeux.

Certaines enseignantes disent même devoir démontrer, de manière plus fondamentale, la pertinence de l'apprentissage d'une langue seconde, en l'occurrence celui de la langue française. En effet, elles disent sentir que certains élèves ignorent les

avantages de l'apprentissage du français langue seconde dans leur vie présente et future et qu'elles remarquent alors un manque de motivation intrinsèque de la part des élèves à s'investir en classe. L'une d'entre elles dit ne pas observer de manifestations d'une curiosité intellectuelle. Elle dit, par exemple, que ses élèves n'iront pas chercher un dictionnaire par eux-mêmes, ou ne poseront pas de questions sur un sujet qui les intéresse. Plusieurs enseignantes partagent le même constat et sentent le besoin de stimuler la motivation des élèves et de maintenir cet intérêt pour le français et le développement de connaissances qui semblent fragiles.

4.1.2.4 Développer des façons de faire en fonction des besoins des élèves

Afin de maintenir cet intérêt, les enseignantes développent une foule de trucs pratiques basés sur leurs constats et sur leur pratique. À cet effet, toutes les enseignantes préoccupées par l'intérêt et l'attention des élèves s'entendent pour dire que les activités de français et d'autres matières en français langue seconde doivent être de courte durée. La décision de privilégier des activités de courte durée est justifiée par le temps d'attention des élèves. « C'est très, très court. Le temps d'attention n'est pas là, ça fait que c'est toujours des activités super courtes, suivies d'un jeu, de quelque chose de plus tranquille. Sinon, ça ne marche pas. » (S3, p.4, par.3).

Elles partagent ce constat à l'effet que l'attention des élèves est limitée et qu'il faut s'y adapter. Les sujets 3, 4, 6, 7 et 10 considèrent que les élèves doivent toujours rester actifs, ne jamais se retrouver en situation de « ne rien faire ». Lorsque cela se produit ou encore que les activités sont trop longues, les élèves se désintéressent et, éventuellement, se désorganisent.

Cette façon de répondre aux besoins des élèves a un impact sur la réalisation des activités quotidiennes. Les activités doivent être variées, courtes et ininterrompues. La majorité des enseignantes, en effet, varient fréquemment les activités pour respecter ces critères de durée et s'assurer la collaboration des élèves (sujets 1, 2, 3, 6, 7, 8 et 10). Cela amène aussi les enseignantes à privilégier des activités de l'ordre de l'occupationnel, qui ne mènent pas nécessairement au développement de nouvelles connaissances (sujets 1, 2, 3, et 10).

On observe donc que les enseignantes cherchent à intéresser leurs élèves, à capter leur attention, à susciter la motivation à court et à moyen terme et à rendre pertinents la langue d'enseignement et les contenus d'apprentissage. Elles créent des séquences d'activités adaptées aux besoins liés à l'attention des élèves en situation d'apprentissage d'une langue seconde et ce, dans l'optique de maintenir leur attention. Le maintien de l'attention et la stimulation de l'intérêt contribuent à rendre possible la progression de l'acquisition des connaissances et, éventuellement, leur rétention à plus long terme. Ces buts visés de l'ordre de l'intérêt, combinés à la mise en place d'un climat de classe agréable et propice à l'apprentissage, font aussi partie de la tâche enseignante telle que nos participantes se la redéfinissent.

4.1.3 Les buts liés à la création d'un climat de classe agréable et propice à l'apprentissage

Toutes les enseignantes s'expriment sur l'importance de créer un climat de classe propice à l'apprentissage. Qu'il s'agisse de la mise en place de règles de vie et de systèmes d'émulation, ou encore de l'implication des élèves, de valeurs à transmettre et à partager, les enseignantes disent poser des actions dans le but de créer un climat de classe agréable, mais surtout approprié à la réalisation des activités d'apprentissage.

4.1.3.1 Mettre en place des règles de vie de classe et des systèmes qui les appuient

La majorité des enseignantes parlent d'abord de règles. Certaines en parlent en tant que règles de vie qu'elles disent expliciter, formuler clairement et présenter aux élèves. Ces règles sont soutenues par une structure qu'elles nomment système d'émulation ou tableau de renforcement positif. Par exemple, pour le sujet 7, être assis à sa place, ne pas se lever, attendre son tour, rester en silence, sont autant d'indicateurs qui décrivent une seule règle : celle d'être calme en classe. Selon cette dernière, qui a un très grand groupe, sans l'application de cette règle, rien ne peut fonctionner. Elle dit que c'est essentiel, sans quoi les élèves se désorganisent. La seconde règle, essentielle dans sa classe et partagée par plusieurs de ses collègues, est le respect de soi et des autres, une valeur mise de l'avant plus qu'une règle applicable en soi. Les enseignantes s'appuient sur celle-ci pour identifier et distinguer les bons gestes des mauvais. Le sujet 6 dit écrire cette règle quotidiennement au tableau pour la rappeler aux élèves. Comme elle, plusieurs

enseignantes constatent les difficultés liées à l'application de cette règle si elle en est une.

Pour appuyer ce que les enseignantes appellent les « règles de vie », plusieurs choisissent d'élaborer un système de récompenses représenté par un tableau où les élèves voient la représentation graphique et imagée du traitement de leurs comportements. Huit enseignantes participantes sur 10 exploitent un système d'émulation encourageant les bons comportements et le respect des règles de vie de la classe. Dans un premier temps, elles disent devoir faire connaître les règles à suivre, leurs attentes et les modalités relatives à ce « système » à leurs élèves. Dans un deuxième temps, elles jugent du respect des règles en récompensant ou sévissant, le cas échéant. Le sujet 1 illustre clairement la manière dont elle procède pour ce faire :

J'utilise l'argent scolaire. Les amis ont cinq dollars par jour et, chaque fois qu'ils ont leur nom au tableau, ou un crochet parce qu'ils ont été au-delà d'une règle de classe qu'ils connaissent bien, alors je leur enlève un dollar. Donc, ils perdent des sous comme ça. Au bout d'une semaine, je leur rembourse ce que je leur dois. (S1, p.11, par.7.)

Trois autres enseignantes procèdent de cette manière et utilisent l'argent scolaire. Pour soutenir ces systèmes d'émulation, les sujets 3, 4 et 6 utilisent un support visuel et adapté dans lequel les élèves se reconnaissent, afin de susciter la motivation des élèves à bien faire. Ce système vise à favoriser le bon comportement individuel ainsi que celui de toute la classe et à rendre compte de l'évolution de chaque élève au cours d'une semaine. Les élèves ont donc un intérêt personnel à s'investir dans cette façon de procéder tout en partageant un but commun, ce qui renforce les liens entre les élèves de la classe. Les élèves qui y collaborent contribuent à faciliter la création d'un climat de classe agréable et, de ce fait, la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage.

Pour la moitié des enseignantes, les systèmes de récompense fonctionnent bien, bien que ce ne soit pas l'avis de l'ensemble des enseignantes participantes. Le sujet 3 déplore le fait qu'elle s'appuie sur une façon de faire qui, selon elle, ne contribue pas au développement du sens moral de ses élèves, comme elle le souhaiterait. Elle dit agir ainsi parce que ses élèves répondent à cela. Selon elle, il semble que ça soit le seul moyen efficace pour être comprise de ses élèves. Interprétation que le sujet 4 ne partage pas. Cette dernière ne croit pas qu'il s'agisse là d'une question de compréhension réciproque, mais plutôt de valeurs. Elle juge que ses élèves apprécient recevoir des récompenses pour

leur bon comportement en classe. Quoi qu'il en soit, les enseignantes cherchent à soutenir leur gestion de classe par des outils élaborés à partir de règles ou de valeurs et ce, dans le but d'améliorer le climat de classe.

4.1.3.2 Véhiculer des règles implicites, des limites et des valeurs

Pour certaines enseignantes, les systèmes d'émulation demeurent des solutions de courte durée. Selon le tiers des enseignantes, ces façons de procéder, qui visent l'abolition de comportements jugés inadéquats par l'enseignante sur le moment, ne contribueraient pas nécessairement à favoriser la réflexion de l'élève et la régulation des comportements à long terme. Les sujets 2, 5, 9 et 10 parlent donc davantage de règles implicites, de valeurs à transmettre. Ces valeurs leur servent en quelque sorte à interpréter ce qu'elles voient, à jauger et à encadrer. Elles parlent de limites à ne pas dépasser plus que de systèmes sanctionnant ou récompensant chacune des actions des élèves. Ces règles implicites ou valeurs sont intimement liées à l'idée du « vivre ensemble » et sont présentées de diverses façons à différents moments par les enseignantes à leurs élèves. Parmi ces valeurs se trouvent l'équité, l'authenticité, le respect, la justice et la confiance. Le sujet 5 dit que l'authenticité et la transparence de l'enseignante suffisent à baliser les comportements des élèves. Elle dit : « Moi je pense que l'authenticité fait en sorte que les enfants me connaissent, pis ils savent jusqu'où ils doivent aller. Il y a des limites à ne pas dépasser. » (S5, p.16, par.1-2) Pour elle, être authentique signifie aussi être constante et prévisible. Le sujet 2 dit, quant à elle, essayer d'être juste envers tout le monde. Pour elle, faire preuve de justice envers ses élèves, c'est exiger la même chose pour tout le monde, mais de façon équitable, c'est-à-dire en considérant la situation et ses particularités. Selon elle, c'est ce qui fait aussi en sorte que ses élèves ont confiance en elle.

4.1.3.3 Connaître ses élèves et créer un lien avec eux

Des enseignantes nous parlent de l'importance de connaître leurs élèves, que leurs élèves les connaissent; elles développent un lien basé sur la reconnaissance des besoins des élèves. Le sujet 6, par exemple, dit qu'apprendre à connaître ses élèves lui a permis de mieux comprendre les interactions dans sa classe. Sans comprendre l'inuktitut, elle dit pouvoir reconnaître la signification de ton de voix, les réactions de certains et l'ambiance générale et ainsi être en mesure d'intervenir au bon moment. Elle dit :

Après un certain temps, j'ai appris à faire semblant de comprendre l'inuktitut... (rires) Non, non, mais surtout à décoder les tons de voix. On dirait qu'au début, j'voyais pas ça... mais maintenant, quand j'entends un ton de voix qui donne des ordres, les tons de voix sont mes référents. Donc, je vais pouvoir désamorcer. (S6, p.18, par 3.)

Pour cette dernière, savoir enrayer certains conflits avant qu'ils ne surviennent et viennent perturber la classe est un grand pas vers l'atteinte d'un climat de classe détendu et propice à l'apprentissage. Le sujet 8 mentionne que le fait de connaître ses élèves et que ses élèves la connaissent change leur vision et contribue à améliorer le climat en classe. Le sujet 10 propose une forme de partage interculturel aux élèves. Elle dit : « Vous avez des choses à me montrer comme enfants, comme culture et moi, j'ai des choses à vous montrer aussi. Pis on va se rencontrer. » (S10, p.16, par.2). Pour elle, comme pour le tiers des enseignantes, l'idée de la « rencontre », authentique et sans autre motif, si ce n'est que d'entrer en contact et en relation avec les élèves, facilite la tâche enseignante dans son ensemble.

Selon plusieurs, créer un lien de confiance réciproque améliore le climat de classe et contribue à la réalisation des activités d'apprentissage au quotidien. Pour ce faire, elle dit que lors d'un conflit dans lequel elle est appelée à agir, elle doit faire preuve de bonne foi, de justice, d'équité et de respect à l'égard des élèves lors de ses interventions. Pour elle, ses élèves comprennent et perçoivent ce désir de bien faire, et c'est l'une des raisons pour lesquelles ils ont envie de « bien faire ça » à leur tour. Les enseignantes et leurs élèves apprennent à se connaître, à se faire confiance et cela contribue à les rassurer, à les rendre à l'aise dans la classe.

4.1.3.4 Impliquer les élèves en classe

Les sujets 2, 3, 5, 7, 8, 9 et 10 disent aussi valoriser l'implication des élèves dans les interactions en classe, les diverses activités, et même lors d'interventions auprès d'autres jeunes. Elles sont plusieurs à avoir observé les bénéfices de la valorisation du rôle de l'élève en classe. Le sujet 9 affirme qu'en classe, les élèves doivent être prêts à travailler. Elle dit qu'ils doivent être prêts à participer, à ranger et à travailler lorsque c'est le moment de le faire. Elle ajoute qu'elle valorise également l'entraide entre les élèves et une certaine forme de démocratie où tout le monde a sa place. Le sujet 9 illustre sa façon d'être avec ses élèves en disant : « Je pense que ça fait partie... ça fait partie de

moi aussi. J'apprécie ça, je pense qu'ils le ressentent, je leur dis aussi merci de m'aider. » (S9, p.21, par.2.)

Deux enseignantes sur 10 mentionnent qu'elles impliquent les élèves aussi dans la résolution de conflit ou pour que certains « leaders positifs » aient une influence sur leurs pairs. Pour elles, les élèves doivent se sentir concernés, que le climat de classe soit agréable ou pas. Cela contribue à les rendre responsables les uns des autres. Le sujet 2 dit : « [...] les impliquer, des fois, justement pour gérer des situations de crises. » (S2, p.17, par.3.) Elle dit tenter de créer cette synergie dans sa classe afin d'éviter les écarts de conduite. Cette façon communautaire d'aborder le fonctionnement de la classe et son climat, elles sont peu nombreuses à en faire mention.

4.1.3.5 Encourager les réussites

À défaut d'employer un système d'émulation sanctionné par des récompenses et des conséquences, elles sont quelques-unes à miser sur les réussites de leurs élèves. Le sujet 9 affirme que d'encourager ses élèves contribue à les faire se sentir bien et, du même souffle, à bien agir en classe. Elle dit encourager ses élèves à poser les bons gestes en les remerciant, en les félicitant non pas uniquement pour le bon fonctionnement de la classe, mais aussi en tant qu'individus, pour qu'ils apprennent, se responsabilisent et évoluent. Elle ajoute :

« Juste de valoriser des bons gestes comme ça, peut-être que ça va les amener plus tard à penser plus loin, à aider les gens, au lieu de tout le temps demander quelque chose en retour, ce qui me pousse à mettre ça plus concret pour eux autres. (S9, p.19, par.3.)

Elle affirme ainsi miser sur un climat agréable de classe par la transmission de ses valeurs, et en mettant l'accent sur le positif. Le sujet 3 ajoute qu'elle ne s'en tient pas à la bonne action au niveau comportemental, mais observe également les réussites que ses élèves peuvent vivre au point de vue académique. Et elle semble y reconnaître des avantages. Elle dit que plus ils ont des récompenses plus ils sont fiers, et que plus ils sont fiers, plus ils réussissent et sont de plus en plus fiers. Pour le sujet 8 aussi, l'impact est positif lorsqu'elle constate la fierté des élèves qui se procurent des items, des jouets, des récompenses grâce à l'argent scolaire reçu et donc, cela ne peut que venir soutenir ce qu'elle met en place lorsqu'elle les encourage et les félicite. Pour elle, l'argent scolaire

permet de féliciter, de valoriser ses élèves, mais elle considère ses actions en dehors de la classe encore plus significatives et importantes par exemple, lorsqu'elle les voit parler en français à des étrangers de passage en ville, comme le mentionne aussi de manière anecdotique le sujet 9. L'important est de valoriser les efforts et les réussites quelle que soit la façon de faire et quel que soit le moment.

L'expérience d'un tel processus de « petites victoires » semblerait permettre aux élèves de vouloir réussir. Les sujets 2 et 3 évoquent ainsi l'idée selon laquelle il ne s'agit pas seulement de s'attarder aux règles liées au « vivre ensemble », mais également à celles associées à la réussite ou à l'action des élèves. Les systèmes mis en place chercheraient ainsi à faire en sorte que les élèves travaillent et que, par le fait même, cela suscite de bons comportements de la part de ces derniers. Ce serait donc vivre ensemble, mais également possiblement réussir ensemble. Le climat ne s'en verrait qu'amélioré, et les activités d'apprentissage n'en seraient que plus facilement réalisables, selon trois enseignantes sur 10. La réussite ne serait donc pas uniquement une finalité, mais ferait partie intégrante du processus.

4.1.4 Les buts liés au développement des connaissances et des compétences

Les enseignantes disent avoir pour but le développement des connaissances en langue française en tant que contenu ainsi qu'en tant que langue d'usage pour l'apprentissage des autres matières telles les mathématiques, les sciences et les sciences humaines. Elles se préoccupent aussi du développement des compétences au programme.

4.1.4.1 Faire acquérir des stratégies pour rendre les élèves plus autonomes

La majorité des participantes spécifient qu'elles misent sur le développement de connaissances qui sont susceptibles de se transférer d'une matière à l'autre, d'un contexte à l'autre et d'un degré scolaire à l'autre. Les enseignantes affirment, de manière générale, qu'elles s'investissent davantage dans le développement des connaissances en français, puis en mathématiques et, lorsque faire se peut, dans les autres matières.

On décode que pour la majorité des enseignantes, les compétences ne sont pas au centre de leur planification, mais viennent plutôt en soutien à l'élaboration des activités quotidiennes, soit pour encadrer les contenus d'apprentissage ou pour appliquer les contenus (sujets 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9). Il s'agit donc de développer des stratégies et des

méthodes de travail pour permettre de réinvestir les connaissances développées le moment venu et de la manière désirée. Cinq enseignantes spécifient que les contenus d'apprentissage prédominent et guident la phase d'enseignement, et les compétences se développent à travers les activités élaborées autour de ces contenus. À ce propos, le sujet 10 précise que l'acquisition de connaissances est un préalable au développement des compétences : « L'outil pour développer la compétence, c'est l'acquisition des connaissances [...] Ils doivent apprendre les mots qui vont avec le thème. Il faut qu'ils les sachent pour être capables d'en faire une phrase, une petite production écrite et d'en jaser » (S10, p.17, par.2).

Des stratégies telles la reconnaissance globale dans l'apprentissage de la lecture, ou la médiation des savoirs grâce à des outils en classe, sont importantes pour les sujets 2, 5, 8 et 9. Le développement de connaissances et de compétences en contexte de langue seconde requerrait, selon le cinquième des enseignantes participantes, que l'on mette l'accent sur l'autonomie de l'élève.

4.1.4.2 Amener les élèves un peu plus loin

Le tiers des participantes disent suivre le cheminement des élèves et leur évolution pour les amener « plus loin ». Elles évoquent le fait qu'elles doivent parfois changer leurs objectifs et intentions pédagogiques pour s'adapter aux besoins de leurs élèves, notamment en ce qui concerne le niveau d'acquisition en langue seconde. Le sujet 2 mentionne qu'il est, pour elle, impossible, en lecture, de correspondre aux standards appliqués dans les classes du Sud du Québec ou même à ceux visés normalement par le niveau qu'elle enseigne. Dès lors, elle se dit incapable de faire extrapoler les élèves et développer leurs opinions et leurs pensées. Elle ajoute : « Ils sont capables de répondre à des questions de repérage, de regroupement, de sélection; inférence, un peu, ça dépend des élèves, mais ça se limite pas mal à ça. » (S2, p.5., par.1). Et elle n'est pas la seule à aborder la question de ce qui doit, ou de ce qui peut être enseigné en langue seconde. En effet, les objectifs à viser semblent variables ou encore difficiles à cibler compte tenu du fait que les besoins des élèves sont susceptibles de changer d'une année à l'autre. Une enseignante d'ailleurs affirme :

Si je compare mes deux dernières années en troisième année, l'année passée, le groupe que j'avais avait eu du « petit français²⁴ » donc quand ils sont arrivés, ils savaient écrire leur prénom, ils savaient reconnaître le prénom des autres élèves dans la classe. [...] La plupart étaient capables de reconnaître toutes les lettres de l'alphabet. Donc je peux rapidement passer à autre chose, donc, augmenter les atteintes de fin d'année. (S8, p.12., par 1.)

Les standards et objectifs feraient donc l'objet de changements et d'adaptation d'une année à l'autre et les objectifs sont difficiles à cibler et à atteindre. Dans ce contexte, les enseignantes misent sur « les petites victoires ». Le sujet 9 dit, entre autres : « Je suis fière parce que je me dis, ben ils sont partis de là [...] pis si on les a apportés un peu plus loin, c'est ça qui est... y'a déjà une petite amélioration, ... » (S9, p.32, par. 2). Elle est toutefois consciente que cela peut signifier niveler vers le bas et ne pas atteindre les objectifs requis pour chaque échelon dans le programme si le niveau général des élèves, lorsqu'ils arrivent dans sa classe, est plus « bas », comme elle l'affirme.

4.1.4.3 Miser sur les réussites

Finalement, nous constatons que, pour plusieurs enseignantes, la question des petites réussites, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances, de compétences, de stratégies, d'autonomie, prévaut sur l'atteinte des objectifs prescrits par les programmes mis en place. Pour les sujets 2, 3, 4, 5, 6 et 10 les activités, leur forme, leur durée, leur contenu, tout cela doit être accessible, notamment pour que les élèves réussissent et vivent des succès. Ainsi, il ne s'agirait pas tant que les élèves réussissent à atteindre les standards formels, mais davantage qu'ils vivent des réussites au quotidien.

4.2 Les moyens de réalisation des activités d'apprentissage

Les moyens sont les outils de travail que les enseignantes utilisent afin de réaliser les tâches. Il peut s'agir des ressources humaines ou matérielles disponibles dans le but d'accomplir les tâches visées et relatives à l'objet du travail. Il peut s'agir de façons de faire, de sélection d'activités d'apprentissage ou de la langue utilisée. En fait, les moyens correspondent en, d'autres termes, aux outils disponibles pour agir auprès des élèves en

²⁴ Le « petit français » est le terme employé par l'enseignante pour parler d'une immersion française qui s'offre dès la première année du primaire aux élèves inuit d'établissements scolaires ciblés. Il s'agit de projets pilotes et donc on ne les retrouve pas dans toutes les communautés et non plus à chaque année.

classe, ou aux façons de procéder. Les enseignantes se redéfinissent la tâche enseignante aussi en fonction des moyens qu'elles mettent en place.

4.2.1 Les types d'activités

Les activités sont organisées selon différentes modalités de réalisation, alternant entre les activités individuelles et de groupe. Elles sont intégrées dans le quotidien de différentes manières et prennent des formes variées en fonction de la lecture que les enseignantes font des besoins des élèves et de la classe.

4.2.1.1 L'activité de groupe

L'activité de groupe est appréciée de quatre enseignantes parce qu'elle favorise le partage des connaissances antérieures entre les élèves. Que ce soit la causerie ou lors de lectures dirigées, ces enseignantes croient aux bienfaits de l'effet d'entraînement que suscite ce genre d'activités. Le sujet 3 mentionne à cet effet que la lecture en groupe permet aux plus faibles de s'intégrer à l'activité sans que leurs difficultés soient perçues par les pairs. Ils suivent lorsqu'ils le peuvent, lorsque le matériel visuel, les textes par exemple, est accessible et lu par l'enseignante ou par d'autres élèves. Le sujet 1, quant à elle, dit que la causerie permet la participation de ceux qui demeurent généralement muets dans d'autres types d'activités. Par cette façon de procéder, les sujets 1, 3 et 8 estiment que les élèves plus faibles sont plus susceptibles de participer et d'accéder à un enseignement lorsque les activités se déroulent en grand groupe, qu'elles sont plus informelles, ou du moins réalisées dans une ambiance décontractée. Certaines considèrent ainsi l'activité réalisée en groupe comme étant la meilleure façon de s'assurer une participation de ces élèves, d'imposer une structure et de permettre aux élèves d'évoluer et de construire ensemble.

4.2.1.2 Les activités individuelles

Les activités individuelles sont préférées au contraire par d'autres enseignantes qui y reconnaissent plusieurs avantages. Certaines offrent des activités de type « papier-crayon », comme les sujets 2, 7 et 8 notamment. Ce type d'activité rend l'enseignante disponible pour répondre aux demandes de soutien manifestées par les élèves. La différenciation des interventions est alors possible. Cette façon de faire développe

également l'autonomie des élèves lorsque la tâche est adaptée à leurs capacités. Le matériel employé doit aussi être adapté aux élèves et à leurs besoins d'apprentissage particuliers en langue seconde, sans quoi l'incompréhension peut limiter la capacité à réaliser l'activité et à trouver les stratégies et les outils pour y parvenir. La réalisation d'activités d'apprentissage individuelles n'est donc pas garante du développement de l'autonomie chez les élèves. Proposer une activité individuelle adéquate et réalisable par l'élève seul requiert dès lors une préparation minutieuse.

4.2.1.3 Les sous-groupes

Les sous-groupes sont, pour le sujet 7, une façon de répondre aux divers besoins de ses élèves. Selon cette dernière, elle a trois niveaux différents dans sa classe, même si formellement, elle n'en a qu'un seul. Elle doit ajuster son contenu d'enseignement en fonction de cette réalité. En faisant des sous-groupes, elle favorise l'apprentissage de tout un chacun malgré les différences de niveaux d'acquisition de ses élèves. Pendant qu'un groupe travaille de manière autonome et ne requiert pas d'accompagnement parce qu'il fait un exercice de calligraphie, par exemple, elle travaille avec un autre groupe en lecture. Elle procède ainsi parce qu'elle sait que sans cela, elle peut perdre les plus faibles ou les plus forts rapidement. Elle répond ainsi aux besoins de ses élèves.

En ce qui concerne les types d'activités, les enseignantes exposent différentes options qu'elles choisissent et préfèrent.

4.2.1.4 Les ateliers

Les ateliers semblent permettre à la majorité des enseignantes de maximiser l'atteinte d'objectifs, toute matière confondue et de développer des stratégies et l'autonomie. Le sujet 3 précise que les ateliers permettent aux élèves d'être actifs. Cette dernière poursuit en disant que les ateliers demeurent très ludiques, ce qui ajoute à la motivation et à l'intérêt pour mener à terme ce genre d'activité d'apprentissage. Six enseignantes s'entendent pour dire que les ateliers développent l'autonomie, c'est-à-dire que l'élève dispose d'un pouvoir de décision dans l'organisation de son travail, ce qui contribue à le motiver. Pour sa part, le sujet 9 mentionne que le fonctionnement même des ateliers renouvelle la motivation lors du passage d'un atelier à un autre. Pour le sujet 4, l'intérêt de ce type d'activité réside dans le fait, encore une fois, que cela la rend

disponible à tous. Elle dispose alors de plus de temps pour porter attention à chacun. Comme les besoins de chacun varient, cela devient d'une grande importance.

4.2.1.5 Le jeu

Le jeu est, pour la majorité des enseignantes, très pertinent. Elles observent un effet positif sur les élèves et leur bien-être. En effet, selon huit enseignantes sur dix, le jeu est considéré comme étant le type d'activité par excellence pour apprendre de manière agréable. Le sujet 5 estime qu'en jouant, les élèves n'ont pas le sentiment d'être contraints à la réalisation d'une tâche d'apprentissage rébarbative. Elle spécifie que le jeu n'agit pas sur les élèves comme un vecteur de culture. Dans ce type d'activité, prédomine le caractère ludique et, de ce fait, le jeu constitue un moyen idéal pour susciter l'intérêt : « C'est ce qui fait en sorte que, à prime abord, tu peux amener les élèves plus haut et plus loin parce qu'ils n'ont pas l'impression d'apprendre. » (S5, p.13, par. 2-3). Selon cette enseignante, par le jeu, l'apprentissage se fait de manière plus spontanée et « naturelle » sans trop de rigidité dans les modalités de réalisation. Le sujet 3 abonde dans le même sens en précisant que le jeu favorise l'expérience de la réussite : « Il ne faut pas que ça soit trop difficile, parce que si c'est trop difficile, ils ne vivent pas de réussites, ils ne veulent plus le faire. » (S3, p.19, par 4). Les jeux proposés aux élèves doivent donc correspondre à leur niveau. Le sujet 3 ajoute que le jeu influencerait positivement les attitudes des élèves à l'égard de l'apprentissage et de la réussite.

Le jeu, les petits concours ou les courses et compétitions suscitent l'intérêt, peu importe la matière à l'étude. Le sujet 3 constate que les garçons s'engagent davantage dans ce type d'activité, ce qui est d'une grande importance pour elle. Selon l'ensemble des enseignantes, le jeu permet un accroissement de la participation et de l'intérêt de la part des élèves en général de même qu'une ambiance plus détendue. Le sujet 7 croit que ses élèves sont moins nerveux devant l'inconnu lorsque les nouveaux éléments de contenu sont introduits à travers le jeu. Le jeu permet d'impliquer de manière plus concrète les élèves dans les activités d'apprentissage. Ils sont alors moins passifs dans tout le processus d'apprentissage. La majorité des enseignantes considèrent que les activités ludiques constituent un moyen privilégié de les mettre au travail, de les tenir occupés et de les stimuler.

Certaines enseignantes considèrent que le jeu offre une perspective pertinente en situation potentiellement conflictuelle. Trois enseignantes sur dix disent qu'elles emploient le jeu pour distraire les élèves lorsqu'une activité d'apprentissage n'atteint pas les objectifs escomptés ou encore lorsqu'elles sentent de la frustration et de l'incompréhension de leur part. Par exemple, le sujet 2 utilise le jeu collectif afin d'éviter l'avènement de comportements dérangeants susceptibles de survenir en situation d'activité d'apprentissage trop ardue et de compromettre le bon fonctionnement de la classe.

Finalement, plusieurs s'intéressent au jeu comme récompense aux élèves qui ont bien agi ou bien travaillé en classe. Le sujet 10 instaure des périodes dites « libres » afin que les élèves puissent expérimenter et jouer à leur manière. Elle observe qu'ils réutilisent des éléments de contenus vus en classe. Elle constate ainsi un intérêt pour la matière, elle peut profiter de l'occasion pour évaluer les apprentissages à travers ces jeux libres créés par ses élèves. Pour le sujet 3, ces périodes de jeux libres correspondent à des récompenses.

4.2.1.6 La chanson

La chanson est souvent introduite de manière à détendre l'atmosphère, pour dégourdir ou encore elle est au cœur de la routine. Elle met à profit un vocabulaire, qui est autant pratiqué à l'oral qu'à la lecture. Les sujets 3 et 7 mentionnent que l'apprentissage de chansons favorise l'apprentissage de vocabulaire étant donné qu'elles impliquent la répétition. Lorsque les paroles sont affichées au tableau ou mises à la disposition des élèves d'une quelconque façon, elles deviennent, selon le sujet 7, un outil de mémorisation intéressant.

4.2.1.7 La répétition d'activités

La répétition d'activités, en changeant des éléments de son contenu, est fréquemment utilisée par plusieurs enseignantes, qui considèrent alors placer leurs élèves en situation de confiance et, éventuellement, de réussite. Selon la moitié des sujets, réaliser le même type d'activités, utiliser le même cadre, la même « formule » en n'y changeant que les contenus d'apprentissage, semble efficace. Répéter ces activités, qui ont connu du succès auprès des élèves, tant dans l'intérêt qu'ils y ont porté que dans leur

taux de réussite, permettrait aux élèves, selon plusieurs, d'accéder plus facilement et plus rapidement aux contenus d'apprentissage, de pouvoir s'y attarder davantage. Le sujet 6 précise :

C'est important... de faire souvent la même chose avec eux [les élèves]. Ça leur permet de copier sur moi, ils ont un exemple concret. Pis ils savent qu'est-ce qu'il faut qu'ils fassent. C'est vraiment important ici, je fais souvent ça comme ça : on fait la même chose pour qu'après ce soit plus simple pour les enfants. (S6, p.2, par.5.)

Pour la majorité des enseignantes, qu'importe l'activité, si la forme en est connue des élèves ou si elle fait partie d'une routine quotidienne ou hebdomadaire, ces derniers vont avoir plus tendance à collaborer, à participer, voire à réussir davantage. Le sujet 8 précise que cette façon de procéder sécurise les élèves parce qu'ils connaissent la nature de la tâche à réaliser. Ainsi, selon les sujets 1, 2, 4 et 6, il y a plus de chances que l'activité fonctionne.

Toutefois, pour d'autres, il ne s'agit pas nécessairement de refaire constamment le même type d'activités, mais plutôt de faire la démonstration de toute l'activité devant les élèves avant de les laisser procéder. Plusieurs nomment cette façon de faire la « modélisation ». Sans refaire nécessairement les mêmes activités continuellement, elles s'efforcent de sécuriser leurs élèves avec des balises claires et un modèle d'action à poser, elles donnent des consignes précises et des références visuelles. Il ne s'agit pas tant d'un type d'activité que d'une façon de procéder pour réaliser les divers types d'activités d'apprentissage auxquels elles exposent leurs élèves au quotidien.

En somme, les enseignantes déterminent le type d'activités en fonction des buts qu'elles visent. On voit ainsi certaines préoccupations, notamment celle de vouloir susciter l'intérêt. Pour plusieurs, le développement de stratégies ou encore de l'autonomie est privilégié. On constate également que les enseignantes veulent faire vivre des réussites à leurs élèves, qu'ils apprennent sans s'en rendre compte, ou qu'ils s'amuse. Elles veulent susciter l'intérêt, stimuler les connaissances antérieures et la motivation, distraire, meubler ou passer le temps, éviter les frustrations et l'incompréhension et récompenser. Pour tout cela, elles choisissent fréquemment le jeu. Dans tous les cas, le tiers des enseignantes croit important de laisser un espace pour l'enfant, pour qu'il puisse agir dans un encadrement global de classe plus souple. Pour d'autres, comme les sujets 8

et 9, au contraire, les élèves répondent bien à une structure plus rigide et à un choix d'activités établi dont les modalités de la réalisation sont précisées. Pour ces dernières, tout doit avoir été pensé et planifié.

Mais peu importe la manière dont l'activité est planifiée en amont, elle doit être « réalisable », « faisable » pour les élèves, pour assurer sa pérennité, c'est-à-dire qu'elle soit réutilisable dans divers contextes, à divers moments et que l'enseignante soit en mesure de refaire cette activité auprès de ses élèves.

4.2.2 Les actions et interventions pédagogiques en classe

La majorité des enseignantes participantes s'expriment sur les actions qu'elles posent et les interventions qu'elles font et qui soutiennent la réalisation des activités d'apprentissage. Elles tentent, par ces actions et interventions dites pédagogiques, de répondre à des besoins qui émergent à différents moments en situation d'apprentissage.

4.2.2.1 Poser des gestes qui soutiennent l'enseignement

Les enseignantes qui, dans le cadre des activités qu'elles réalisent auprès de leurs élèves, doivent interagir, échanger et fournir des informations relatives aux contenus d'apprentissage posent des petites actions à tout moment afin de favoriser ces échanges et ces apprentissages. Près de la moitié des enseignantes utilisent la gestuelle et divers supports visuels afin de soutenir les consignes et les explications pour se faire comprendre. Les sujets 3, 5, 6, 8 et 9 disent que mimer, imiter, dessiner ou encore montrer des images permettent de rendre significatif le vocabulaire qu'elles emploient et les consignes qu'elles donnent. Le sujet 2 dit prendre soin de bien articuler, de parler de façon claire en prononçant toutes les syllabes et ce afin de favoriser l'émergence de l'écrit et la compréhension générale des élèves.

Toutes les enseignantes disent qu'elles utilisent la répétition fréquemment durant la réalisation des activités d'apprentissage. Elles répètent les explications, les mots importants, les actions à poser. Pour plusieurs, répéter les informations favorise la rétention, permet d'acquérir du vocabulaire et améliore la compréhension des élèves. Les sujets 2, 4 et 7 disent répéter les explications mais en variant le médium. Par exemple, elles écrivent au tableau pour ceux qui n'auraient pas compris à l'oral. Pour la répétition des mots importants, elles mettent l'accent sur les mots en changeant le ton de voix ou

utilisent un vocabulaire différent afin que le plus grand nombre d'élèves soit susceptible de comprendre correctement la signification de la consigne et donc la tâche à réaliser. Ces actions facilitent la réalisation des activités d'apprentissage.

4.2.2.2 Répondre aux besoins des élèves

Avant d'être en mesure de s'attarder à la transmission de connaissances, les enseignantes répondent spontanément à divers besoins de leurs élèves qui ne sont pas nécessairement prédisposés à apprendre. Ainsi, elles posent des actions et interventions en ce sens. En effet, il arrive que des élèves adoptent une posture de refus face à la réalisation des activités proposées. Dans ces situations, la majorité des enseignantes tentent de désamorcer et d'éviter la confrontation tantôt en échangeant avec leurs élèves, ou en dépersonnalisant la tâche à accomplir : ce n'est pas pour le profit de l'enseignante, mais bien pour celui des élèves que ces derniers doivent s'investir dans une tâche. Le sujet 2 dit négocier avec ses élèves afin de les amener à faire leur travail. Elle dit : « Ah oui, vous voulez aller jouer dehors? Bon d'accord, je négocie. OK, on va jouer dehors, mais y'a tellement de choses à faire... On finit ça et on y va après (S2, p.14, par.3) ». Elle ajoute qu'organiser avec ses élèves le temps et les activités à réaliser, bref les impliquer, les rend plus favorables à leur réalisation.

Comme plusieurs, le sujet 10 mentionne que, pour diverses raisons, certains de ses élèves sont récalcitrants ou indisposés à apprendre pour diverses raisons. Dans ces situations, ses actions sont plus axées sur les besoins individuels de ses élèves. Quatre enseignantes sur dix font mention de l'horaire de travail pour les élèves et disent vouloir personnaliser du mieux qu'elles le peuvent leur enseignement et la structure qu'elles adoptent afin de répondre aux besoins particuliers de ceux-ci. Les sujets 7, 8, 9 et 10, comme elle, veulent être présentes aux élèves et, organisent leur temps en conséquence. Par exemple, elles offrent de l'aide après l'école. Elles allongent ainsi leur journée pour s'assurer que les élèves qui ont été absents ou qui éprouvent des difficultés d'apprentissage puissent se rattraper. Le sujet 10 dit :

Il faut que toi, tu sois assez flexible pour les amener à quelque chose de plus facile pour eux. Moi, dans leur pupitre, il y a des choses, des mots cachés, y'a des mots croisés, y'a de la pâte à modeler, OK. [...] Pis à un moment donné, quand je sens que la grosse majorité, ils sont là comme ça, j'leur dis : regardez dans votre pupitre, y'a des choses qui sont pas finies. Prenez ce que vous autres vous

voulez faire. Y'en a un qui peut prendre des mathématiques, l'autre des mots cachés, l'autre du français. Mais, à la fin de la semaine, il faut que tout le monde ait fini ce que j'ai préparé. (S.10, p.9, par 4, 5.)

Elle se laisse ainsi une marge de manœuvre qu'elle qualifie d'essentielle pour être présente à ses élèves. Elle leur assigne des objectifs à moyen terme afin de respecter leurs besoins : comment ils se sentent, comment ils sont et ce qu'ils vivent. Le sujet 1 abonde dans le même sens et dit, en parlant notamment de la fatigue de ses élèves : « [...] C'est sûr que ça, en tant que prof., t'avais planifié telle affaire, et là, ça vient désorganiser tout. » (S1, p.12, par.3.) Changer l'horaire, ajouter des moments pour compléter le travail, le sujet 10 s'assure toutefois que l'élève ne voit pas cela comme une punition, mais seulement une conséquence des décisions qu'il a prises durant le jour. Elle dit :

[...] on va faire un bilan et si tu n'as pas fini, ben tu restes, pis tu vas finir. OK, niaise, mais regarde la conséquence : c'est après l'école, tu vas rester à la récréation ou le vendredi. Ce n'est pas une punition. (S10, p.16, par.3-4)

L'enseignante désire, par cette action, faire prendre conscience à l'élève qu'il doit réaliser le travail à faire et le rendre responsable de ses apprentissages et de ses décisions.

4.2.2.3 Prendre des pauses

Deux enseignantes disent prendre des pauses en classe. Le sujet 7 fait des pauses en classe pour bouger, se dépenser et ainsi éviter que ses élèves se désintéressent et adoptent des comportements qui peuvent nuire au bon fonctionnement de la classe. Elle spécifie qu'elle n'a pas toujours le luxe de faire ces pauses et que cela dépend entre autres de l'ambiance générale de la classe et de son niveau de contrôle. Le sujet 8 dit aussi offrir des pauses à ses élèves en mettant de la musique classique pour créer une ambiance calme et agréable ce qui, selon elle, contribue grandement à améliorer les attitudes des élèves en cours de réalisation d'activités d'apprentissage.

4.2.2.4 Encadrer plus fermement

Des actions pédagogiques sont posées lorsque plus d'un élève se désorganise en classe. Dans ces situations, les enseignantes jugent qu'elles ont à encadrer plus fermement les élèves et les comportements de ces derniers. Le sujet 7 dit, par exemple,

renvoyer systématiquement les élèves à leur place lorsqu'ils se lèvent, sont bruyants et dérangent le reste du groupe. Comme elle a une classe nombreuse, elle ne peut pas se permettre qu'un élément perturbateur influence tout le groupe. Les sujets 9 et 10 disent au contraire ignorer les comportements inappropriés et isolés afin qu'ils n'influencent pas les autres. Elles disent toutefois que lorsque toute la classe est impliquée, elles posent de petits gestes en signe de désapprobation : elles croisent les bras et attendent, elles invitent les élèves à se taire ou à rejoindre leur place, elles recherchent les contacts visuels avec certains élèves afin de leur faire prendre conscience de leur comportement inadéquat et de la perte de temps engendrée. Mais, pour la majorité des enseignantes, c'est le retrait d'élèves de la classe qui prévaut. En effet, lorsqu'un élève ou des élèves ne fonctionnent pas dans le groupe et entraînent d'autres, les sujets 1, 3, 4, 6, 7 et 9 disent les sortir systématiquement, sans quoi c'est la classe entière qui se désorganise.

4.2.3 L'adoption d'approches pédagogiques facilitantes en classe

Les enseignantes sont conscientes que leur façon d'être peut avoir un impact direct sur les comportements de leurs élèves. Ceci étant dit, elles développent des façons de faire et d'être susceptibles de limiter les écarts de conduite ou les attitudes récalcitrantes qui peuvent survenir en cours de réalisation d'activités d'apprentissage.

4.2.3.1 Faire preuve de patience et de douceur

Le deux tiers des enseignantes affirment que les élèves sont susceptibles de perdre l'attention à tout moment, surtout en situation d'apprentissage d'un contenu qui leur est nouveau et méconnu. Comme les nouvelles connaissances et nouvelles activités d'apprentissage sont difficiles à appréhender pour les élèves, les enseignantes adaptent leur approche. Le sujet 7 dit : « [...] les nouvelles leçons sont très difficiles à appréhender parce que les élèves ne comprennent pas. Donc, ils font des efforts pour comprendre et moi, quand je parle, je parle doucement, je répète et ils finissent par comprendre. » (S7, p.7, par. 1).

Les enseignantes sont conscientes que les situations d'apprentissage intégrant un nouveau contenu d'apprentissage constituent un moment déterminant et sensible pour les élèves. Elles ajustent leur approche en nivelant leur voix, en étant conciliantes et patientes.

Afin de ne pas avoir de surprise, et que la nouveauté soit moins angoissante, certaines enseignantes mentionnent l'importance d'être constantes dans la réalisation des activités d'apprentissage de même que dans leurs rapports avec leurs élèves. Le partage et l'échange qui prennent place entre l'enseignante et ses élèves sont importants. Le sujet 9 dit : « [...] Il peut y avoir des fois des changements, quand il y a des imprévus, leur expliquer aussi quand ça arrive. Pis j'pense que quand c'est tout expliqué, ils savent, ils me font confiance, pis moi, j'leur fais confiance aussi. » (S9, p.23, par.5).

La constance permet d'établir la confiance dans cet espace commun que partage l'enseignante avec ses élèves, ce qui aide les élèves à se sentir bien en classe et ainsi, à s'investir dans les activités du quotidien.

4.2.3.2 Utiliser l'humour

Toutes les enseignantes mentionnent qu'il est important d'être attentives à la manière dont elles abordent et reprennent les élèves. Selon plusieurs autres, dont les sujets 1, 2, 3 et 8, utiliser l'humour est un atout. Le sujet 2 dit utiliser l'humour pour que « ça passe mieux ». Faire rire les jeunes, selon elles, attire l'attention et permet d'introduire des éléments de contenus nouveaux plus facilement. Le sujet 3 mentionne que l'humour favorise également la rétention chez ses élèves. Elle exagère les gestes, elle fait des contre-exemples grossiers, ce qui met l'accent sur la notion et départage le vrai du faux de manière évidente et claire.

4.2.3.3 Être ouverte à ses élèves

Pour le sujet 9, les échanges avec ses élèves et une approche ouverte sur ce que ses élèves ont à dire, font partie de son approche globale. Elle revient avec eux sur ce qui s'est passé à la récréation, leur demande de s'exprimer sur ce qu'ils ont fait, comment ils se sentent, etc. Selon elle, cette communication est essentielle. Comme elle, les sujets 8 et 10 disent faire prendre conscience à leurs élèves des choix qu'ils font au quotidien. Pour elles, cette approche se veut authentique et orientée sur les rôles et responsabilités de chacune des parties en classe. Le sujet 9 dit : « [...] à l'âge où ils sont rendus, ils sont capables de comprendre, de faire et de savoir ce qu'est le bon choix. ». (S9, p.24, par.4) Elle ajoute qu'elle essaie de leur expliquer le rôle qu'ils ont à jouer dans la classe. Le sujet 9 ajoute en ce sens : « Alors, pour moi, ils sont très importants les élèves. » (S9,

p.25. par.3). Pour elle, il y a toute une façon de penser derrière sa façon d'agir et son approche pédagogique.

4.2.3.4 Être positive

Enfin, pour quelques enseignantes, il s'agit d'être positive et de faire valoir les bons coups aux élèves. Il ne s'agit donc pas uniquement d'éviter les comportements ou attitudes inappropriés en classe, mais d'encourager les réussites, les bonnes actions et ce qui fonctionne pour tous en classe. Le sujet 9 l'exprime clairement en disant que les élèves s'impliquent plus lorsqu'ils réussissent. Elle mentionne même qu'ils développent la motivation à parler en français dans d'autres contextes qu'à l'intérieur du cadre scolaire lorsqu'ils se sentent compétents et en confiance. Selon elle, il n'y a qu'une façon d'aborder les activités d'enseignement-apprentissage. Elle dit : « Il faut que ça marche! Il faut que ça soit une réussite à la fin de la période, chaque période, une à une. » (S9, p.15, par.4). Elle accorde donc de l'importance de voir les choses positivement et reconnaît que cela influence inévitablement ses façons de penser et de faire son enseignement. Comme elle, deux autres enseignantes disent croire aux capacités des élèves et que cela aussi influence la réalisation d'activités d'apprentissage.

Selon le sujet 10, il s'agit également de toujours refléter aux élèves l'ambiance agréable de la classe, valorisant ainsi les bons comportements adoptés. Elle leur fait prendre conscience de l'écart qu'il peut y avoir entre une bonne et une moins bonne journée.

Pour le sujet 5, qui développe une approche plus « communautaire », il est essentiel d'impliquer les parents. Beaucoup de choses fonctionnent bien en classe parce qu'elle prend le temps de mettre les parents au courant de ce qui se passe, de ce qu'elle fait, des raisons qui justifient ses manières de faire auprès des élèves et par rapport au contenu des activités d'apprentissage également. Elle dit, en parlant des parents : « Il faut qu'ils sentent qu'ils ont leur place dans une classe... qu'ils sont les bienvenus, et qu'ils peuvent faire une différence. » (S5, p.21, par.1) Le sujet 6 voudrait adopter cette approche plus « communautaire », mais, pour l'instant, un manque de connaissance de l'anglais, la langue véhiculaire dans la communauté, l'en empêche : la distance linguistique occulte l'établissement de la relation.

En somme, tandis que certaines enseignantes parlent d'une approche essentiellement axée sur l'élève, ses besoins et comment les enseignantes peuvent y répondre adéquatement, quelques enseignantes participantes s'attardent plutôt à l'enseignante, et précisent que tout est une question d'attitude de la part des enseignantes et qu'il vaut mieux miser sur le positif. Les sujets 5 et 10 parlent de vocation enseignante, ce désir profond et insatiable de vouloir adopter un rôle phare pour les élèves. Cette façon de voir les choses orienterait, selon elles, les attitudes et les buts des actions et interventions. Selon le tiers des enseignantes, il est clair que la patience, le ton de voix, la capacité d'adaptation et la persévérance sont toutes des façons positives d'aborder les diverses situations et contribuent à faciliter la réalisation d'activités en classe.

4.2.4 Les ressources matérielles

Les ressources matérielles correspondent au matériel concret utilisé par les enseignantes en cours de réalisation de leur tâche. Les ressources matérielles font l'objet d'un traitement sous l'angle des moyens et aussi des conditions. Elles sont considérées comme des moyens compte tenu de leur nature. Les ressources matérielles sont des moyens parce qu'elles sont mises à profit dans l'environnement immédiat de l'enseignante, tel que présenté ci-dessous. Elles sont identifiées comme des conditions par rapport à leur disponibilité, leur accessibilité en classe et dans l'école.

4.2.4.1 Employer le matériel disponible

Les deux tiers des enseignantes participantes disent employer des cahiers d'exercices fournis par la commission scolaire pour certaines matières et pour des activités précises. Les enseignantes donnent l'exemple des cahiers destinés à la calligraphie, de jeux mathématiques, de livres de lecture conçus pour l'apprentissage du français comme L2, de manuels et de cahiers d'exercices en français qui offrent diverses activités pour favoriser l'apprentissage de la lecture, les compréhensions de texte, l'écriture, la compréhension orale, etc. Le sujet 3 qualifie le matériel de calligraphie de « correct », et juge que le visuel de ce cahier d'exercices est culturellement adapté aux élèves inuit, mais n'y reconnaît pas d'autres intérêts qui justifieraient son usage dans le cadre de ses activités d'enseignement en langue seconde. Plusieurs enseignantes

mentionnent l'utilisation de ces ressources disponibles, mais seulement une minorité semble y voir des supports pertinents à l'exercice de leur fonction.

En effet, il semble que, comme l'affirme le sujet 3, plusieurs enseignantes considèrent le matériel fourni par l'employeur essentiellement comme un complément à d'autres ressources didactiques qu'elles jugent mieux adaptées, à l'exception du matériel « Acceleration Integrated Methodology » (AIM; voir ci-dessous).

Accelerative Integrated Methodology (AIM) est, selon la moitié des enseignantes participantes, un matériel privilégié. Le sujet 6 dit avoir apprécié le rythme d'apprentissage qui y est suggéré. Elle ajoute aimer le résultat, c'est-à-dire la pièce de théâtre, qui culmine. Selon elle, ceci rend les élèves fiers d'eux et de leurs apprentissages. Produit en Ontario, ce matériel permet l'apprentissage du français en tant que langue seconde de manière interactive. Certaines aiment le fait que le guide précise efficacement les étapes de réalisation du projet de théâtre, le vocabulaire à exploiter et les gestes qui y correspondent, ce qui en facilite l'utilisation. Les sujets 4, 5 et 6 l'utilisent essentiellement pour développer le vocabulaire en langue seconde, pour la construction de phrases et la production orale. Pour le sujet 3, c'est la formation de départ offerte par les conseillers pédagogiques au cours des mois de la rentrée scolaire qui a permis de connaître davantage le matériel en question et ses techniques d'utilisation. Pour elle, ce matériel lui permet d'entrer en communication avec ses élèves lorsqu'elle croyait cela impossible. En bref, les enseignantes apprécient AIM, qui est soutenue par une formation, qui est directive, « pratico-pratique » et évolutive, en plus d'être axée sur l'apprentissage de la langue seconde, ce qui en fait un matériel intéressant pour celles qui l'adoptent.

4.2.4.2 Déterminer le matériel à exploiter

La majorité des enseignantes s'expriment sur le matériel pédagogique.

L'utilisation d'un support visuel est, selon les sujets 2, 4 5, 6, 7, 8 et 9, essentielle à l'apprentissage. Les sujets 7, 8 et 9 utilisent beaucoup d'images, de pictogrammes et d'affiches; les sujets 2, 4 et 6 favorisent des mots-étiquettes, tandis que le sujet 8 dit utiliser beaucoup le tableau vert, en écrivant tout ce qu'elle dit. Cela permet, selon elle, aux élèves visuels de se repérer et d'apprendre, même s'il peut être difficile de le faire en langue seconde.

L'exploitation de divers outils, tel les dictionnaires visuels, plus connus en classe sous l'appellation d'imagiers, rendrait également plus facile la réalisation des activités. Les sujets 5 et 8 justifient le bien-fondé de l'utilisation de ce matériel visuel, par le fait qu'il favorise le développement de réflexes et de stratégies d'écriture, les élèves pouvant à tout moment s'y référer. Le sujet 9 précise que l'un des imagiers disponibles est adapté à la culture inuit, ce qu'elle apprécie. Pour le sujet 5, tout ce qui favorise l'acquisition de vocabulaire et de compétences langagières en langue seconde contribue à l'appropriation de concepts et favorise la rétention. Les supports visuels combinés à l'apprentissage de stratégies de lecture ou d'écriture améliorent la compréhension et le développement des connaissances. Pour ces raisons, elle a besoin de matériel spécifique. Les sujets 1, 3 et 9 disent devoir s'adapter au matériel disponible, notamment en faisant des gestes, des mimiques et en s'attardant aux mots compliqués.

D'autres ressources matérielles pour des besoins particuliers sont identifiées par deux enseignantes parlant de matériel autre que didactique. Il s'agit des sujets 1 et 9, qui parlent du micro employé en classe afin de favoriser l'écoute et la perception auditive des élèves qui ont une surdité.

4.2.4.3 Apprécier le matériel disponible

Il semblerait que la majorité des enseignantes aient une opinion en ce qui a trait à la pertinence des ressources matérielles mises à leur disposition et que cela ait une incidence sur le fait de les employer ou pas. En effet, huit enseignantes sur dix disent évaluer le matériel afin de choisir de l'utiliser ou de le laisser de côté. Elles considèrent la pertinence du matériel en tenant compte de certains critères ou aspects de celui-ci en relation avec leur compréhension des dispositions des élèves.

L'aspect physique consiste en un élément à considérer selon la moitié des enseignantes. Les sujets 2, 3, 4, 8 et 9 affirment que pour qu'un élève s'attarde et s'intéresse au matériel, celui-ci doit être attrayant physiquement et graphiquement stimulant. Le sujet 4 parle du manque d'intérêt du matériel et dit :

On avait juste du matériel de la commission scolaire qui n'était pas très motivant. Oui, on avait du matériel de commission scolaire qui va être plus adapté à la culture et à la connaissance d'ici, mais... pas très motivant... [...] La façon dont c'est fait, rien que le visuel, ça ressemblait plus à des fiches noires et blanches (S4, p.1, par.2).

Cette dernière illustre ici sa perception du matériel disponible et affirme le bien-fondé d'avoir du matériel qui soit pertinent au niveau culturel, mais dont l'aspect global doit demeurer attrayant pour être pertinent et intéressant. Il doit présenter des images significatives pour que des élèves y trouvent des repères connus ou encore qu'il suscite la curiosité et l'intérêt, selon les dires d'autres enseignantes. Quelques-unes, dont les sujets 2, 3 et 8, mentionnent également que le matériel est souvent désuet, trop vieux, et peu accessible à la compréhension des élèves, notamment à cause de l'aspect graphique qui, par exemple, est parfois inadapté parce que « écrit petit et tout tassé ». Des enseignantes observent ce matériel et ne le considèrent pas intéressant ni invitant à l'activité d'apprentissage pour l'élève. Le sujet 8 dit ne pas pouvoir utiliser un matériel dans ce cas-là parce qu'elle le juge trop chargé : Quand il y a trop de choses d'écrites par page, quand il y a trop de lettres, trop de phrases, trop de lignes, trop d'écriture, [...] Tu le vois tout de suite : c'est un découragement total. [...] les élèves voient que c'est une tâche ardue, que ça n'a pas de bon sens [...] (S8, p.10, par 1.).

Elle croit que cette dimension de l'aspect graphique du matériel est importante à considérer. En somme, c'est donc plus de la moitié des enseignantes qui jugent de la pertinence du matériel à partir de son aspect physique. D'autres traitent aussi de la pertinence des contenus du matériel.

L'aspect lié au contenu du matériel fait aussi l'objet de questionnements de la part des enseignantes. Elles sont six à faire mention de la pertinence du matériel en traitant de son contenu. Certaines parlent du contenu sous l'angle des thèmes et du contenu culturel tandis que d'autres parlent des contenus académiques que renferment les exercices proposés dans le matériel disponible.

Elles sont près de la moitié à faire le constat de matériel didactique qu'elles jugent inadéquat pour les élèves inuit en situation d'apprentissage d'une langue seconde. Trois enseignantes trouvent, par exemple, que le matériel didactique disponible s'adresse davantage à des élèves de langue maternelle. Le sujet 2 dit que ce matériel n'est pas toujours adapté aux élèves de sixième année auxquels elle enseigne et qu'ainsi, elle ne peut s'y référer. Elle dit : « Disons que je prends un cahier d'exercices de deuxième année. Les sujets ne sont pas nécessairement des sujets qui intéressent des pré-adolescentes de sixième année. » (S2, p.15, par 2.) Le sujet 4 abonde dans le même sens,

en décrivant des difficultés que pose l'usage du matériel didactique en français langue seconde.

J'avais du matériel de premier cycle pour apprendre l'écriture, mais malgré tout c'est pas adapté, parce que même si les phrases sont simplifiées, il va y avoir des mots que les élèves, n'utilisent pas. Une phrase va être simple, et au milieu, il va y avoir un mot trop difficile. Avec les phrases plus complexes, qu'ils ne seraient pas capables de lire du tout, ça devient trop difficile... Donc il faut adapter à ce niveau, mais adapter au Nunavik aussi. [...] et comme mes élèves sont en cinquième année, c'est peut-être plus difficile de les motiver avec du matériel de première, deuxième, troisième année pour des élèves qui vraiment débutent en français. Alors voilà, on arrive là et on patauge... (S4, p.17. par.4)

Elle constate également que le style pédagogique proposé, l'approche, et la forme des activités (leur longueur, leurs objectifs) ne rejoignent pas les élèves, ne correspondent pas tout à fait aux besoins d'apprentissage des élèves en langue seconde. Le sujet 8 s'attarde au niveau de langue, soulignant le fait que peu importe le thème abordé, si le vocabulaire employé est de niveau trop élevé, présentant des mots peu utilisés en contexte familier, cela demeure difficile et pour les élèves et pour l'enseignante. Le sujet 8 ajoute que l'adaptation d'un matériel pour la langue seconde ne se limite pas à son spectre de vocabulaire, mais va jusqu'à la structure et à la présentation des contenus d'apprentissage. De ce fait, comme les deux tiers des enseignantes, elle ne le considère pas adapté à la réalité avec laquelle elle doit composer pour répondre à la singularité des besoins de ses élèves en langue seconde.

Trois enseignantes parlent également du triple défi des élèves, lors de l'apprentissage de la lecture, qu'est celui de décoder les mots, de les apprendre et de les comprendre, c'est-à-dire de s'en approprier le sens. Ces enseignantes considèrent que cette particularité n'est pas prise en considération si elles se fient au matériel proposé. Par exemple, le sujet 1 dit : « [...] tu te fies sur quelque chose qui est déjà fait, mais tu te rends compte que ça ne fonctionne pas nécessairement en langue seconde. [...] alors tu le refais au complet. » (S1, p. 10, par.4.). Le sujet 2 dit, également en parlant des jugements qu'elle porte concernant le matériel, qu'elle se doit de trouver le meilleur pour ses élèves. Elle affirme : « [...] on cherche toujours ce qui est plus agréable parce qu'à un moment donné, ça devient répétitif. [...] C'est d'essayer de trouver du matériel plus l'fun à faire que juste écrire la lettre A pendant une page au complet. » (S2, p.10, par.4).

Elles sont donc plusieurs à sentir le besoin d'ajuster et d'adapter le matériel, quitte à devoir en créer et s'en procurer parce qu'elles ne trouvent pas ce qui, selon elles, convient le mieux.

4.2.4.4 Acquérir et créer du matériel adapté aux besoins des élèves

Neuf enseignantes créent ou recherchent du matériel qu'elles ne semblent pas trouver dans leur milieu de travail. Elles affirment devoir dénicher ou créer du matériel afin que celui-ci soit adapté aux besoins de leurs élèves. Le sujet 1 dit : « La créativité, toujours être en train de créer les nouveaux trucs ou d'adapter le matériel qui est déjà existant [...] il faut changer des trucs parce que sinon, ça ne fonctionnera pas. » (S1, p.13, par.5.) Le sujet 5, comme plusieurs, affirme être de « [...] celles qui travaillent beaucoup et qui construisent beaucoup [...] » (S5, p.11, par.4) et pour cause : elle affirme qu'il n'y a pas de matériel didactique destiné à un enseignement en français langue seconde. Les sujets 2 et 3 disent ne pas avoir eu accès à assez de cahiers pour tous leurs élèves et avoir dû en commander d'autres ou en faire beaucoup de photocopies. Il semblerait effectivement que plusieurs participantes ne retrouvent pas la quantité et la variété attendue parmi le matériel disponible et accessible. Lorsque le matériel est disponible, elles ne le considèrent pas automatiquement pertinent. En effet, les sujets 2, 4, 5, 6 et 10 ne semblent pas trouver, dans le matériel offert, une source pertinente à la réalisation des activités d'apprentissage au quotidien. Cette enseignante affirme également qu'elle plastifie ou même qu'elle achète du matériel afin que celui-ci soit plus attrayant et résistant. Le sujet 3 mentionne que les enseignants doivent faire preuve de beaucoup de créativité et doivent accepter d'investir temps et parfois argent pour être en mesure de se procurer le matériel nécessaire et adéquat pour les jeunes. Pour elle, la situation est clairement un irritant chez plusieurs enseignantes.

Les sujets, 2, 3 et 9 utilisent des exercices pris un peu partout, y ajoutent des sections et en enlèvent d'autres, selon les objectifs qu'elles visent et les besoins des élèves. Le sujet 1 dit même exploiter du matériel en anglais, notamment du matériel audio-vidéo et ce, pour favoriser la compréhension des élèves. Ces enseignantes investissent alors du temps pour créer, adapter, rechercher et se procurer du matériel jugé plus approprié. Elles vont chercher du matériel ailleurs afin de répondre aux besoins

qu'elles ciblent, ce qui constitue un désagrément majeur pour la grande majorité d'entre elles.

Dans ces cas-là, Internet et la revue Scholastique, de même que plusieurs sites dédiés aux enseignants et enseignantes de langue maternelle, demeurent des sources de choix pour ces dernières. Les sujets 3, 7, 9 et 10 recherchent essentiellement du matériel en ligne, par le biais de sites éducatifs, pour disposer de certaines activités déjà construites, pour rassembler l'information et pouvoir élaborer sur différents thèmes à l'étude ou encore, comme le mentionne le sujet 7, pour que ce soit toujours intéressant. Elle dit : « [...] toujours avoir quelque chose de nouveau, quelque chose d'intéressant, et pas seulement en français, que ce soit au niveau des mathématiques, j'veis toujours chercher du matériel stimulant. » (S7, p. 5, par 3).

Tout compte fait, qu'il s'agisse de créer ou de rechercher du matériel didactique et pédagogique, l'important, selon le sujet 2, est de s'appropriier le matériel, de se sentir à l'aise avec le matériel que l'on privilégie, quel qu'il soit.

4.2.5 L'expérience, la formation et les caractéristiques personnelles des enseignantes

Six enseignantes sur 10 s'entendent pour dire qu'il y a des atouts que les enseignantes doivent développer ou posséder afin d'être en mesure de jouer leur rôle d'enseignante au Nunavik.

4.2.5.1 Avoir de l'expérience

L'expérience a une grande importance en ce qui a trait à l'enseignement dispensé au Nord, mais toutes ne s'entendent pas sur le type d'expérience requise.

Le tiers des enseignantes dit que l'expérience de l'enseignement acquise au Sud est profitable à certains égards, notamment lorsqu'il est question d'adaptation à des situations variées et méconnues. En effet, l'expérience contribuerait à répondre plus facilement à diverses situations susceptibles d'influencer le déroulement des activités d'apprentissage au quotidien, tant au plan de l'interaction avec les élèves que des contenus d'apprentissage.

Le sujet 2 mentionne que l'expérience au Nord devient de plus en plus pertinente avec le temps. Lorsque les enseignantes persévèrent, d'une année à l'autre, la relation entre l'enseignante et ses élèves s'en verrait enrichie et améliorée, dit-elle. Elle affirme

qu'alors, la relation de l'enseignante avec l'élève se consolide et qu'elle profite du fait que les élèves la connaissent, la reconnaissent et s'y réfèrent d'une année à l'autre. En effet, plusieurs enseignantes se sont prononcées sur le sujet, dont les sujets 1, 2, 4, 8, 9 et 10. Ces dernières évoquent le fait que plus l'année avance, plus les élèves apprennent à les connaître et qu'elles apprennent à connaître leurs élèves, plus les activités d'apprentissage sont facilement réalisables. Le sujet 9 dit :

Avec mes années d'expérience, c'est sûr que je sais comment commencer l'amorce, comment gérer ma période jusqu'à la fin, pis mon projet jusqu'à la fin. Mais c'est sûr qu'on a besoin d'être beaucoup, d'être bien planifié. J'peux maintenant même penser à quels mots ils vont utiliser, ils vont sortir et j'vais les taper à l'ordinateur, trouver les images et être prête (S9, p.16, par.2.).

Elle ajoute que son expérience lui permet d'avoir une vue d'ensemble sur les contenus et objectifs à faire apprendre et à atteindre pour chaque fin de cycle. Elle dit : « [...] après douze ans, je sais environ où est-ce qu'ils sont rendus et ce qu'il manque comme acquis.» (S9, p.15, par. 3). Que ce soit à cause de l'habitation de l'élève au type d'enseignement et au niveau de langage de l'enseignante, comme l'affirment les sujet 2, 4, 8 et 9, ou que ce soit un certain lien d'attachement qui se tisse au fil du temps, comme l'évoquent les sujets 1, 2, 8 et 10, les enseignantes remarquent et font mention de l'apport des savoirs d'expérience dans la réalisation des activités d'apprentissage.

Le sujet 5 n'est pas à même de déterminer quelle expérience est profitable et dit : « C'est certain que c'est l'expérience, j'peux pas dire si c'est l'expérience du Sud, si c'est l'expérience du Nord, mais il y a de l'expérience... mais aussi du senti... y'a des choses qu'on sent, [...] » (S5, p.6, par. 1-2). Le sujet 2 considère que l'expérience du Sud, combinée à la longévité en enseignement au Nunavik, permet de mieux cibler les besoins des élèves et d'y répondre. Le sujet 3 dit qu'il est aidant d'avoir connu la maternelle et la première année, ce qui facilite la recherche d'activités similaires pour ses élèves qui sont au second cycle du primaire. L'expérience et la connaissance du même niveau au Sud, ou d'un niveau inférieur, permettent d'évaluer plus facilement et rapidement les acquis et le niveau des jeunes facilitant ainsi l'orientation et la délimitation des objectifs d'apprentissage à poursuivre et des visées.

4.2.5.2 Avoir une formation en enseignement du français langue seconde

La formation semble également être déterminante selon certaines participantes. En effet, le sujet 7 affirme que la formation reçue lui permet d'agir en classe et l'aide dans la réalisation des activités d'apprentissage, notamment en ce qui a trait au choix des activités. Les sujets 2 et 6 disent être convaincues qu'une formation en enseignement langue seconde aurait été facilitante. Finalement, le sujet 8 a eu l'occasion de réaliser un stage en enseignement primaire au Nord, ce qui lui a permis d'avoir un accompagnement et des échanges constants et étroits avec une enseignante d'expérience et donc, une tout autre perspective, soit celle d'une enseignante en formation. Pour elle, ce fut un privilège et une chance d'avoir pu observer une enseignante d'expérience dans ce contexte particulier d'enseignement.

En somme, selon les enseignantes, plusieurs des acquis de l'expérience, de la formation ou des caractéristiques personnelles, telle la persévérance en poste, soutiendraient la tâche enseignante dans son ensemble.

4.2.6 L'emploi de la langue anglaise

L'usage de l'anglais langue seconde, langue commune dans les communautés, constitue un des moyens exploités par les enseignantes afin de réaliser les activités d'apprentissage avec les élèves. Plus globalement, la langue employée en situation d'enseignement est un moyen stratégique selon les propos des enseignantes. L'anglais peut alors être employé par les enseignantes pour s'assurer de la compréhension des élèves. Il est aussi employé pour encadrer les comportements des élèves ou pour maintenir un climat approprié à la réalisation des activités d'apprentissage.

Plus de la moitié des enseignantes affirment avoir recours à l'anglais en classe dans une situation ou une autre auprès de leurs élèves. Le sujet 1 justifie l'emploi régulier de l'anglais et dit : « Ils n'ont pas besoin de faire la traduction. L'anglais, ça se digère plus vite pour eux. C'est comme... intégré. Ils n'ont pas besoin d'y penser. Ça leur fait du bien aussi ! » (S1, p.11, par 2.). Elle suppose ici que l'anglais est plus facile et familier chez ses élèves.

En ce qui a trait à l'emploi de l'anglais à des fins de transmission de connaissances, le sujet 6 affirme utiliser la langue anglaise comme référence afin de

permettre aux élèves de reconnaître certains mots de vocabulaire employés. Elle utilise une technique qui consiste en l'énoncé du mot en français, puis en anglais et encore en français afin que ses élèves sachent reconnaître ce dont elle parle, par exemple en disant « chat-cat-chat ». Cette enseignante ajoute qu'elle emploie l'anglais en amorce d'une activité. Le sujet 3 dit qu'elle utilise l'anglais afin de faire comprendre les activités d'apprentissage attendues à ses élèves ou, plus généralement, pour être comprise. Selon elle, il n'y a pas de distinction à faire entre l'apprentissage du français et l'apprentissage de l'anglais en ce qui a trait aux notions de base et donc, elle se sent très à l'aise de procéder ainsi. Elle dit :

J'veais parler des fois en anglais avec des élèves à qui je suis supposée enseigner le français, avec qui je suis supposée faire apprendre le français. Mais ça va passer par l'anglais. Mais j'pense qu'en troisième année, ça ne me touche pas vraiment parce qu'au moins, ils apprennent l'alphabet. [...] De toute façon, les lettres en français, en anglais, c'est pareil et y'a pas tant de discussion non plus, alors... (S3, p.14, par. 2.)

Le sujet 7 mentionne aussi avoir recours à l'anglais, ou à l'inuktitut, par l'entremise d'une tierce personne, assez fréquemment. Elle dit faire parfois appel à des enseignantes inuit, qui viennent en classe pour expliquer en inuktitut un élément d'apprentissage, en mathématique par exemple, pour s'assurer que tout est bien compris à la base afin de pouvoir poursuivre les apprentissages. Pour les sujets 3 et 4, l'emploi de l'anglais est pertinent lorsque « c'est possible », c'est-à-dire lorsque les élèves connaissent le mot en anglais, sans quoi l'exercice n'apporte rien de plus.

La langue anglaise est aussi utilisée pour intervenir au plan comportemental et créer ou maintenir un climat de classe favorisant la réalisation des activités d'apprentissage. Les sujets 1, 2, 3 et 6 disent avoir recours à l'anglais lorsque survient une situation de crise. Les enseignantes recourent à l'anglais pour communiquer avec leurs élèves, pour faire un retour avec eux sur une situation de conflit. Elles leur parlent alors en anglais et acceptent que leurs élèves fassent de même. Le sujet 6 justifie ce choix par des raisons pratiques : essentiellement, elle veut être certaine d'être bien comprise; les sujets 1, 2 et 3 ajoutent que la compréhension est plus facile pour les élèves. Le sujet 3 précise que sans cela, la communication est impossible. Le sujet 2 spécifie toutefois qu'elle exige le français dans toutes les autres situations, mais que lorsque c'est pour

régler un conflit ou lorsque c'est très émotif, elle préfère laisser libre cours à l'échange plutôt qu'à l'exigence d'une langue en particulier. Son expérience l'amène à conclure qu'elle fait ce qui est possible de faire avec les élèves qu'elle a. Elle dit :

Moi, c'est ma façon de faire. Parce qu'il y a des situations où j pense qu'ils ne sont pas capables de parler en français. J'essaie de me mettre dans leur peau. Ça me frustrerait encore davantage qu'on ne me permette pas de m'exprimer et de dire ce que j'ai à dire, de m'obliger dans une langue que je ne suis pas capable d'utiliser. (S2, p.4., par. 1.)

Elle rappelle le fait qu'on ait insisté pour qu'elle favorise en tout temps l'emploi du français, mais déplore cette règle.

Le sujet 4 dit employer le français dans la majorité des situations et l'anglais lors de situations exceptionnelles. Le sujet 5 mentionne aussi pour sa part que la seule langue possible pour communiquer avec elle est la langue française, elle permet cependant l'usage de l'inuktitut lorsqu'elle sent que ses élèves en ont besoin ou qu'elle les sent incapables de s'exprimer comme ils le veulent. Elle dit alors faire appel à la collaboration des Inuit membres de l'équipe école pour la traduction de l'inuktitut au français directement ou en passant par l'anglais.

La description de ces particularités liées à la gestion des activités d'enseignement-apprentissage et touchant plus spécifiquement aux moyens avec lesquelles les enseignantes œuvrent permettent de poser un regard plus précis sur les situations professionnelles et de ce fait, amènent des éléments de réponses aux questions de cette recherche. Les conditions et contraintes qui suivent, nous permettent quant à elles, de s'attarder à ce qui pourrait être vu comme étant l'environnement de travail.

4.3 Les conditions de la réalisation des activités d'apprentissage

Les enseignantes de français langue seconde œuvrent auprès des élèves inuit du Nunavik dans un contexte d'éducation biculturelle. Les conditions qui sont liées au contexte social (communautaire, familial), culturel et linguistique ainsi qu'organisationnel et institutionnel, particularisent la réalisation des tâches enseignantes. Qu'il s'agisse des aspects sociolinguistiques du contexte de pratique, des façons d'être et d'agir des élèves, ou encore de la façon d'être et de réagir des ressources humaines avec

qui les enseignantes interagissent au quotidien, les conditions influencent les situations professionnelles.

4.3.1 Les aspects socio-linguistiques du contexte de pratique

Le français est la langue d'enseignement des participantes à cette étude. Les élèves inuit de deuxième et troisième cycles du primaire, dont la langue maternelle est l'inuktitut, sont en situation de devoir apprendre à comprendre et à s'exprimer en français oralement et par écrit. Les enseignantes comprennent rapidement que la gestion des apprentissages en classe autant que du fonctionnement du groupe-classe, constitue une réalité fort complexe dont elles font le constat.

4.3.1.1 Le contexte social et la place du français dans les communautés

Les enseignantes sont sensibles aux réalités du contexte dans lequel prend place leur mandat et de ses particularités culturelles et linguistiques. Elles constatent que le français est la troisième langue présente dans la vie des élèves inuit après l'inuktitut et l'anglais. En effet, les élèves parlent inuktitut et ils sont portés à employer spontanément l'anglais, langue seconde de la communauté en tant que langue de communication. Selon la moitié des enseignantes, l'anglais prédomine : « [...] parce que c'est la langue qui prédomine dans le village, c'est la langue de la télévision, c'est la langue des affaires, c'est la langue qui est présente. » (S5, p.9, par. 5.) Selon le sujet 5, comme pour plusieurs enseignantes, le fait que le français trouve sa place après l'inuktitut et l'anglais influence l'apprentissage de la langue française et, par conséquent l'enseignement de cette langue en classe.

Le sujet 10 ajoute que les élèves ont peu d'occasions dans la vie quotidienne de développer et d'enrichir leurs connaissances de cette langue. Selon les sujets 1 et 5, l'anglais est la langue « facile » à utiliser dans les différents contextes sociaux, autant par les élèves que par les adultes, à l'école comme à la maison. Selon le sujet 2, comme le français ne ressemble ni à l'anglais, ni à l'inuktitut, les élèves ne peuvent alors pas se baser sur ces connaissances linguistiques pour développer les nouvelles connaissances requises en français. Elle dit : « C'est vraiment quelque chose de tout à fait nouveau qu'ils doivent s'approprier. » (S2, p.3. par. 4.). Le sujet 3 résume le point de vue de la plupart des enseignantes :

[...] souvent ils vont se parler en inuktitut, entre eux, j'entends des mots anglais, et parfois, j'suis vraiment contente parce que j'entends un mot français. Mais j'entends beaucoup plus parler anglais entre eux. Ça fait que c'est comme la troisième langue. Alors ce que j'en pense, c'est que c'est très difficile pour eux d'apprendre ça. (S3, p.13, par. 5)

Les enseignantes constatent ici que la place du français dans la communauté se reflète dans l'environnement scolaire. Pour les élèves qui regardent la télévision en anglais, comptent en anglais au premier cycle du primaire de même qu'à la garderie, le français ne semble prendre place nulle part... Le sujet 2 observe et dit :

C'est une troisième langue en fait. Donc, ça devient difficile. Et le seul endroit où ils parlent, où ils entendent parler français, c'est entre les quatre murs de la classe. On peut même pas dire à l'école, parce que dès qu'ils sortent dans les corridors, dès qu'ils sont sur la cours de récréation, c'est autre chose, c'est soit l'inuktitut, soit l'anglais. (S2, p.2, par.1.)

Le sujet 2 décrit la situation et la place du français dans les établissements scolaires, de même que dans sa communauté. Elle mentionne que cette situation influence ses façons de travailler. Cette représentation de la situation linguistique a des répercussions au quotidien sur la tâche enseignante et peut parfois s'avérer un défi de taille.

4.3.1.2 Le défi de la scolarisation en français

Sept enseignantes sur 10 qualifient l'enseignement en langue seconde de défi au quotidien : le défi d'aller chercher les élèves, de les intéresser. Le sujet 2 précise :

C'est un défi! C'est... euh... Ça nous demande beaucoup d'imagination de la part d'un enseignant. Imagination dans le sens de devoir trouver justement des idées sur le moment, au fur et à mesure de l'activité, des trucs pour relancer, pour reprendre l'attention, pour des fois préciser la tâche ou encore l'abandonner quand on voit que ça ne marche pas (S2, p.14, par.4).

Le sujet 9 parle, quant à elle, de la planification et du lot de travail que l'enseignement en langue seconde implique comparativement à l'enseignement en langue maternelle au Sud, tout comme les sujets 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 10. Elle dit que la charge est d'autant plus lourde étant donné les particularités du matériel à employer et qui, pour être réellement adapté, doit souvent être créé par l'enseignante. Elle est aussi plus lourde en raison du type d'activités à effectuer et l'ampleur de leur préparation. En somme, la tâche d'enseignement de toute matière dans une langue seconde, voire une troisième langue, apparaît comme une surcharge. Le sujet 9 l'exprime comme suit :

C'est beaucoup de travail... J'suis sûre qu'en langue maternelle, ça doit être aussi beaucoup de travail, mais... Ici, il doit y avoir beaucoup de préparation pis tout ça, le matériel... Pis quand on sait que c'est juste dans l'école aussi, qu'ils entendent la langue... alors c'est valorisant quand on les entend à l'extérieur, au magasin, avec un inconnu qui parle en français, [...] (S9, p.14, par.6.)

Le sujet 2 précise et ajoute que cela représente un défi en soi, étant donné qu'elle ne possède pas l'expérience ni la formation requise à un tel enseignement.

Le sujet 4 ajoute qu'il est très difficile de motiver les élèves à parler en français alors que tout est en anglais ou en inuktitut et que la majorité de ses élèves ne s'imaginent pas quitter le Nunavik, ni même leur village. Pour certains élèves, qui semblent avoir d'autres visées, d'autres objectifs, la motivation est plus facile, mais l'utilisation du français sur une base quotidienne dans un domaine de travail au Nunavik demeure abstraite pour les élèves. Il semblerait aussi que la majorité des enseignantes qui font ce constat se questionnent alors sur l'utilité du français au Nunavik, ou encore sur l'ampleur de la tâche enseignante dans ce contexte. Le sujet 4 affirme : « C'est quasiment à se demander pourquoi les parents les envoient en français! » (S4, p.11. par.1). Elle, comme quelques autres, questionne ainsi le choix du français par les parents pour la scolarisation de leurs enfants.

4.3.1.3 Le choix de la langue de scolarisation

Le sujet 2 rappelle que le choix de la langue de scolarisation n'est pas celui des élèves, mais bien celui des parents (s2). Bien que cette décision leur revienne, elle met en doute la préparation des parents à soutenir leurs enfants dans un cheminement scolaire en français. Elle dit :

[...] la majorité des élèves n'ont pas le support à la maison parce que les parents ne parlent pas français non plus. Quand je fais des rencontres de parents, sur quinze élèves, je fais seulement deux entrevues en français. Les treize autres, c'est en anglais, parce que les parents ne parlent pas le français. Y'en a qui le comprennent un peu, mais ils ne sont pas capables de s'exprimer en français. (S2, p.12, par.1)

Elle dit que les rencontres de parents s'effectuent presque exclusivement en anglais, bien que certains parents aient été scolarisés en français et le comprennent. Une autre enseignante décrit une situation familiale qui retient son attention: J'ai un élève dont le

père parle français, mais ne lui parle pas en français. Lorsque le père lui parle en français, il lui répond en anglais. Donc, même là, on voit que le français, finalement, n'a pas vraiment d'utilité en dehors de l'école : Donc, ça ne rejoint pas leur motivation à apprendre. (S4, p.10, par.5.)

Aux yeux des enseignantes le fait que le français occupe une troisième place dans les familles comme dans la majorité des communautés, a un impact sur la motivation des élèves à apprendre cette langue. Le sujet 2 affirme devoir insister pour que les élèves parlent en français : « Il faut insister pour qu'ils parlent français. Et ça, ça les frustre beaucoup parce qu'évidemment, ce n'est pas la langue qui leur vient naturellement pour s'exprimer. Surtout quand ils sont en « situation émotive » [...] (S2, p.2, par. 3-4).

Le sujet 4 parle des mêmes difficultés et ajoute que pour ses élèves aussi, il y a un enjeu notable. Elle amène l'idée selon laquelle il y aurait également là un aspect culturel à considérer. Elle dit qu'en général, les Inuit, même dans leur langue, ne parlent pas beaucoup et donc, que s'exprimer en français pose défi supplémentaire de taille. Le sujet 8 croit que le fait qu'ils soient confrontés au français, qui est une langue rarement entendue par rapport à l'anglais langue seconde, commune dans la communauté, est une grande source de frustration. Elle ajoute : « C'est frustrant de ne pas comprendre, d'autant plus que les élèves sont « obligés » et demeurent parfois assez longtemps en situation de ne pas comprendre. » (S8, p.17, par 3). Et ces frustrations ou réactions des élèves peuvent revêtir plus d'une forme.

4.3.2 Les élèves et les aspects socio-culturels et scolaires qui ont un impact en contexte de pratique

Les élèves sont au cœur de la pratique enseignante. Les prendre en considération, les observer, faire des constats par rapport à leur façon d'être, d'agir et de réagir, s'ajuster et s'adapter, devient vite chose du quotidien pour les enseignantes. Dans les paragraphes qui suivent, les enseignantes font état de la manière dont leurs élèves agissent et réagissent en classe selon la représentation qu'elles s'en font.

4.3.2.1 La fatigue des élèves

Toutes les enseignantes participantes précisent des observations et constats qu'elles font sur leurs élèves, qu'elles côtoient tous les jours. Elles observent d'abord

beaucoup de fatigue chez leurs élèves, qu'elles justifient selon deux aspects de leur réalité : la fatigue liée à un manque de sommeil et la fatigue liée à l'apprentissage en langue seconde. Près de la moitié des enseignantes s'attardent à la fatigue liée à un manque de sommeil. Le sujet 7 dit : « [...] ils se couchent tard. Donc, ils sont fatigués. Ils n'ont pas assez dormi des fois quand ils arrivent à l'école. » (S7, p.11, par.4). À l'instar de ses collègues, cette enseignante fait état d'une situation récurrente, difficile à comprendre et à gérer. Selon elles, ils se couchent tard et sont donc facilement irritables. Les sujets 1, 3, 6, 7 et 10, considèrent que, dans ces conditions, les élèves ne sont pas prédisposés à travailler et à apprendre. Le sujet 10 présente une situation récurrente observée dans sa classe : « Tu les sens pas réceptifs parce qu'ils ne sont pas contents de venir à l'école... ils sont contents, mais ils ont vécu des choses extrêmement difficiles dans la nuit ou la veille. Ils sont brûlés. » (S10, p.9, par.4-5). La fatigue dénote donc un manque de sommeil, mais semble également, selon plusieurs enseignantes, être en lien avec des événements extrascolaires.

Pour le sujet 9, qui enseigne au Nord depuis longtemps, la scolarisation en français est exigeante pour les élèves et peut être une source de fatigue. Pour les sujets 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, il est indéniable de dire qu'il est difficile, fatiguant et peut-être même frustrant pour quiconque d'écouter, de suivre et de prendre part à des échanges, en gardant sa concentration lorsque tout se passe dans une langue autre que sa langue maternelle. Cela serait, selon ces dernières, une source de fatigue chez leurs élèves.

On voit donc des élèves dont le temps d'attention est réduit étant donné les efforts qu'ils doivent déployer afin d'être en mesure de comprendre à tout moment. Le sujet 3 abonde dans le même sens et dit : « Le temps d'attention est vraiment très court. S'ils ne sont pas attentifs, ils arrêtent de travailler ou se mettent à parler, à se lancer des affaires, à se chicaner! » (S.3, p.3, par.3.) Pour le sujet 3 comme pour les sujets 2, 6, 8 et 10, l'indiscipline survient lorsque les élèves « décrochent ». Plusieurs enseignantes font état de cette fatigue « intellectuelle ». Et pour le sujet 8, ils décrochent lorsqu'ils ne comprennent pas. Elle donne ici son interprétation de la situation en parlant d'une de ses élèves : « Quand j'ai compris qu'elle ne faisait pas de crise quand elle était en inuktitut durant tout l'avant-midi, mais qu'elle le faisait quand elle avait quatre périodes de

français en ligne, j'ai compris que c'était parce qu'elle était en français et qu'elle ne comprenait pas! (sic) » (S8, p.4, par.1).

Cette fatigue peut donc se traduire éventuellement par l'adoption de comportements jugés inadéquats par les enseignantes et, comme en parle cette enseignante. Plusieurs d'entre elles attribuent les réactions des élèves non seulement à la fatigue, mais également à d'autres facteurs, telles l'incompréhension ou encore, ce qui est sous-entendu, la langue d'enseignement, comme il en est question dans les paragraphes suivants.

4.3.2.2 Les réactions des élèves en classe

Les comportements verbaux et non-verbaux des élèves sont des actions et des réactions qui peuvent être intenses et qui sont facilement observables. Les observations des enseignantes participantes relatent des comportements dont les causes demeurent difficiles à identifier. Toutefois, certaines enseignantes établissent des liens entre ces comportements et des situations qui se vivent en dehors de l'école et, de ce fait, les considèrent hors de leur portée. Elles se questionnent sur la situation familiale des élèves, les difficultés d'apprentissage de certains d'entre eux, ou encore remettent en question le modèle de scolarisation qui leur est offert et dans lequel elles ont un rôle à jouer. Plusieurs réactions sont notées par les enseignantes, notamment de la frustration, de la colère, de l'agressivité voire de l'opposition.

Des manifestations d'agressivité et de colère en classe sont constatées par les deux tiers des enseignantes. Elles parlent d'abord du fait que l'humeur des élèves, leurs réactions, leurs attitudes sont souvent inexplicables et inattendues. Par leurs exemples, on constate que les élèves peuvent crier et pleurer, lancer des objets, tenter de faire du grabuge dans la classe, entraîner d'autres élèves ou encore être physiquement dangereux pour les autres et pour eux-mêmes. Le sujet 6 affirme : « Les enfants arrivent à l'école, et ils sont déjà de mauvaise humeur, ne sont pas réceptifs. Ils sont grognons. Les enfants explosent dans la classe, c'est sûr! » (S6, p.13, par 5-6)

Les enseignantes disent aussi être témoins et parfois victimes de grandes impolitesse et d'irrespect de la part de leurs élèves. Elles affirment pouvoir reconnaître, lorsque les élèves s'expriment en inuktitut, qu'il s'agit d'impolitesse leur étant adressées

selon le ton, le rythme, les regards et les gestes qui les accompagnent. Elles ajoutent que l'irrespect entre les élèves est aussi fréquent. Elles mentionnent que souvent, c'est inexplicable que des élèves arrivent de mauvaise humeur le matin et qu'alors, les réactions soient soudaines, comme en font état les sujets 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 et 10. Pour le sujet 4, les élèves seraient, de manière générale, beaucoup plus sensibles aux pratiques de gestion de classe que les élèves du Sud. Elle dit : « Les conséquences d'une mauvaise gestion de classe sont plus fortes. Donc les réactions vont être plus fortes. » (S4, p.16, par.4)

Les réactions vives et soudaines des filles, seraient, selon sept des enseignantes, plus fréquentes que celles des garçons. En effet, les sujets 2, 3, 4, 6, 8, 9 et 10 décrivent des réactions vives de la part des filles dans leur classe. L'interprétation exprimée par le sujet 2 est à l'effet que les filles ont peut-être une sensibilité ou une expérience de vie qui les amène à réagir plus fortement en contexte scolaire. Elle dit : « J pense que pour les filles, la vie est assez dure ici, au Nord. [...] Elles voient aussi leur mère, leur tante, leur sœur, lutter pour leur vie au Nord. [...] » (S2, p.7. par 3.). Le sujet 8 abonde dans le même sens en ajoutant son interprétation à l'effet que ce serait parce que les filles acceptent difficilement de se tromper, d'être dans l'erreur.

Les troubles d'apprentissage et autres problématiques qui affectent les élèves constitueraient l'une des raisons qui expliqueraient les actions et les réactions vives de plusieurs d'entre eux selon les sujets 1, 2, 6, 7, 8, 9 et 10. Les enseignantes spécifient que ces problèmes demeurent souvent non diagnostiqués et non-traités et que les ressources ne sont pas toujours présentes pour soutenir ces élèves dans le cadre de leur fonction d'enseignement. Ces dernières abordent la question des besoins spécifiques des élèves et mentionnent les difficultés d'apprentissage, les troubles d'attention avec ou sans hyperactivité, le syndrome d'alcoolisme fœtal, les maladies ou autres problématiques telles la surdité, la dyslexie et les difficultés de mémoire et de rétention de l'information qu'elles observent en classe.

En situation professionnelle, on comprend que les enseignantes font face aux manifestations de problématiques personnelles de leurs élèves qui dépassent leur champ de compétences et face auxquelles elles ne disposent pas d'outils d'analyse et d'intervention.

Le manque de motivation serait également, selon les sujets 1, 2, 3, 4, 6, 8 et 10, une source de réactions inadéquates de la part de leurs élèves. Elles dénotent un manque de motivation face aux activités qui leur sont présentées, un désintérêt face à la matière, un abandon à l'effort et un manque de persévérance. Le sujet 4 dit :

La motivation, je pense que c'est très très difficile (rires). C'est difficile de les motiver! Certains élèves n'aiment pas particulièrement l'école. Ils n'aiment pas travailler. [...] Pour certains, c'est par rapport au contenu, à la matière. [...] Il y en a d'autres, c'est l'écriture, c'est aussi normal parce que chacun a ses propres intérêts. (S4, p.8, par.2)

Comme elle, les sujets 3, 6, 8 et 9 semblent mentionner non seulement le désintérêt de certains de leurs élèves à s'investir au quotidien dans la classe, mais aussi les comportements d'opposition et de refus de plusieurs d'entre eux. Les enseignantes jugent ces comportements inadéquats de la part des élèves. Les sujets 3, 4, 6, 8 et 9 mentionnent que si le contenu ne leur plaît pas, ou qu'ils ne comprennent pas, ils se désorganisent. Le sujet 9 décrit la situation ainsi : « C'est sûr qu'il y a certains élèves qui n'écoutent pas. Je répète, je redemande, je reformule. Non, il n'y a toujours pas d'écoute, ça ne fonctionne pas, il ne veut pas faire d'efforts non plus, et il va commencer à lancer des choses, [...] » (S9, p.21, par.4.) Le sujet 10 fait la remarque que c'est une chose de ne pas être disposé à apprendre, d'avoir des difficultés à participer, à répondre aux demandes des enseignantes, ou simplement de ne pas être intéressé à la matière, par exemple, mais c'en est une autre d'adopter de mauvais comportements, de déranger le fonctionnement de la classe, et même d'être incapable de faire le travail exigé, ajoute-t-elle. Le sujet 4 compare la motivation de ses élèves, avec celle des élèves du Sud et dit : « Dans le Sud aussi, c'est normal, il y a des activités qui sont moins aimées, mais malgré tout, ça va être possible que tout le monde participe, même avec plus ou moins de motivation. » (S4, p.8, par.2.). Plusieurs enseignantes font cette remarque et en viennent à se questionner sur la notion d'essai et d'erreur, de même que sur la confiance en soi de leurs élèves.

La peur de l'erreur est, selon plus de la moitié des enseignantes, un élément source de réactions observables des élèves. Le sujet 4 dit : « I quit! », « it's too hard, too hard », on l'entend souvent! J'ai des élèves qui me disent des fois: « Non, je ne veux pas écrire au son, je veux l'écrire bien. » Donc ça passe par l'essai aussi, mais ils ne veulent pas. Ils veulent la réponse toute cuite.» (S4, p.6, par.10.) Le sujet 2 fait également

mention de cette difficulté que ses élèves ont à essayer, à oser, au risque de faire une erreur. Plusieurs enseignantes attribuent ces difficultés à un manque d'autonomie de la part des élèves dans l'accomplissement des activités d'apprentissage quotidiennes. Elles spécifient qu'ils ont besoin de beaucoup d'accompagnement et, pour cause, les difficultés seraient quasi omniprésentes. Les sujets 2, 3 et 6 mentionnent que les élèves sont très impatients et veulent avoir les bonnes réponses rapidement de la part des enseignantes parce qu'ils craignent l'erreur. Le sujet 2 donne ici un exemple de réaction suite à l'annonce d'une erreur à un élève : « [...] s'il y a quelque chose qui n'est pas bien dans ce qu'ils ont fait et que je marque une erreur, alors là, on m'arrache la feuille des mains, pis on part au bureau, pis on lance ses trucs... » (S2, p.3, par.4).

Le sujet 6 dit à ce sujet que, d'une part, les élèves manquent de confiance en eux pour réaliser les activités d'apprentissage et que, d'autre part, ils ont de la difficulté à identifier leurs besoins. Résultats : les élèves n'expriment pas toujours leurs besoins, veulent rapidement la « bonne réponse » et en viennent à se désorganiser ou demandent de l'aide de manière jugée inadéquate, par exemple avec impatience et agressivité.

L'interprétation des enseignantes est à l'effet que les élèves ne veulent pas se commettre et risquer de se tromper et, donc, cessent de travailler. Le manque d'autonomie serait plutôt un manque de confiance en soi, et une crainte d'être dans l'erreur selon les sujets 4 et 9. Le sujet 4 expose la situation ainsi : « Ils n'aiment pas ne pas réussir... Ils ont peur d'essayer aussi, beaucoup. Donc on essaie de travailler là-dessus. Je leur dis : « Si tu te trompes, c'est pas grave! On est là! J'aimerais que tu essaies ! » (S4, p.6, par. 3) Cette enseignante précise que lorsqu'ils ne sont pas sûrs d'eux, ils n'essaient pas. Les sujets 4, 5, 8 et 10 disent ainsi prendre beaucoup de temps, lors du déroulement des activités d'apprentissage, pour dédramatiser, démontrer à leurs élèves que l'erreur est humaine, que « ça n'est pas grave » s'ils se trompent et surtout susciter la persévérance à la tâche malgré les embûches.

L'apprentissage du français, ou du moins le cadre d'enseignement dans lequel cet apprentissage du français se vit, ce que ça implique et exige, est identifié par plusieurs enseignantes comme étant une source de réactions vives de la part de leurs élèves.

D'abord, les réactions des élèves, selon les sujets 2, 3, 6 et 8, sont souvent mises en lien avec les difficultés rencontrées lors de la réalisation d'activités d'apprentissage en

classe, notamment pour les raisons évoquées précédemment, soit le manque de motivation, la peur de l'erreur ou encore l'incompréhension. Selon plusieurs enseignantes, les élèves, étant fréquemment confrontés à leurs propres difficultés, auraient non seulement des réactions, mais en viendraient également à démontrer un refus et de l'opposition, selon certains exemples présentés dans les paragraphes précédents.

Plus de la moitié des enseignantes attribuent les réactions des élèves à l'apprentissage d'une langue seconde et au cadre dans lequel cet apprentissage se vit, ce qui inclut le rapport à l'enseignante. Cela se traduit entre autres par un refus de s'investir dans les activités d'apprentissage, de mener à terme des exercices ou des projets, de réaliser les tâches quotidiennes proposées par l'enseignante, de participer en classe, ce qui peut aller jusqu'à la crise, au refus de travailler. Trois enseignantes précisent ainsi quelques « types » de refus et de frustrations, ou quelques causes qui ont été évoquées précédemment, soit en lien avec la motivation à être à l'école et à se conformer aux exigences du monde scolaire. Ces réactions négatives sont en lien plus direct avec les difficultés et l'effort à fournir dans le cadre d'un apprentissage en langue seconde : mobiliser un vocabulaire en français, se commettre dans un échange ou par écrit, comprendre ce qu'on lit, ce qu'on se fait dire et expliquer, etc. Il y aurait également un refus en lien avec le cadre scolaire, le refus d'être à l'école. Selon les enseignantes, le refus peut également être en lien avec la relation qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves. Il y aurait donc des refus plus « typiques », observables au Sud comme au Nord, mais il y aurait également des refus plus profonds, fondamentaux qui demandent réflexion. Pour le sujet 2, il est clair que les réactions de ses élèves se sont améliorées après une année complète, depuis qu'ils ont établi un lien de confiance avec elle. Elle dit : « J'ai trouvé déjà après la deuxième année que c'était pas du tout la même relation, [...] j'étais plus significative pour eux. Parce qu'ils vivent continuellement des deuils ces enfants-là, des séparations, c'est pour ça qu'ils ne veulent pas s'attacher à quelqu'un qui ne restera pas longtemps. » (S2, p.16-17, par.3-1).

Le sujet 3 parle des élèves qui refusent de s'impliquer dans les tâches d'apprentissage à réaliser et critiquent le contenu d'enseignement devant les autres. Elle poursuit et dit : « Ce que je n'aime pas, parce que j'ai 17 élèves, quand il y en a un qui s'y met, les autres embarquent; cela arrive quand y a un élève qui se met à crier, dans le

fond de ma classe que c'est « boring » (S3, p.16, par 3). Lorsqu'une telle situation survient, elle dit devoir tout faire pour limiter l'escalade pour éviter que ce soit toute la classe qui se désorganise et s'oppose à faire le travail. Elle n'est pas la seule à exposer ces refus sporadiques, mais fréquents et même, cet effet d'entraînement. Une enseignante mentionne que l'élève la plus douce et gentille de la classe, peut, à tout moment, s'opposer à faire une tâche, parfois, sans raison apparente mais surtout, sans préavis.

Il y aurait également des élèves qui refusent littéralement de collaborer selon les dires des sujets 2, 3 et 9. Le sujet 9, titulaire d'une classe de cinquième année, cite le cas d'une élève de sa classe qui refuse de fournir tout effort à la tâche; elle refuse de travailler lorsque l'enseignante le demande; elle sort de la classe quand bon lui semble après avoir fait une crise. L'enseignante dit alors d'elle qu'elle devient incontrôlable. Cette élève est souvent absente et lorsqu'une activité exige un effort, ça ne marche pas, elle quitte l'école et va à la maison.

Certaines enseignantes mentionnent le fait que les élèves ont constamment à composer avec des contenus nouveaux, des notions nouvelles dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas. Le sujet 4 est préoccupé par cette réalité avec laquelle elle semble confrontée régulièrement, elle se questionne sur les réactions de ses élèves à la suite du signalement d'une erreur :

Je ne sais pas trop... est-ce que le fait que ce soit leur deuxième langue ou troisième langue? C'est sûr que c'est difficile pour eux, c'est normal... Mais je sais pas... est-ce qu'ils en ont marre de ne pas réussir ? ... Est-ce qu'ils en ont marre de se tromper, même si ce n'est pas une erreur ? Ce n'est pas la fin du monde, mais... Vu que le contenu de la tâche est toujours nouveau... Toujours des nouveaux essais, toujours des difficultés... (S4, p.6, par.5.)

Pour elle, la complexité de la tâche place les élèves constamment en situation de déséquilibre, jamais dans le confort, en contrôle.

Les différences culturelles ont, selon quelques enseignantes, une incidence sur les réactions des élèves. En effet, le sujet 2 affirme, en parlant du lien difficile qui s'établit entre elle et ses élèves : « On est blanc. On n'est pas là pour longtemps. On n'est que de passage dans leur vie (...) » (S2, p.16, par.3). Elle a l'impression que cela crée d'emblée une distance qui laisse place à une manifestation d'agressivité, de colère et d'opposition de la part des élèves. Selon elle, cela expliquerait également que les élèves inuit ne se

confient pas facilement à leurs enseignantes. Elle dit : « Ils n'établissent pas beaucoup de relations avec nous parce qu'ils savent, même ceux qui sont capables de communiquer en français avec nous... il y a cette retenue qui fait qu'ils ne s'engagent pas vraiment vis-à-vis de nous. » (S2, p.17, par 2).

Le sujet 3 croit, quant à elle, que la barrière de la langue a un grand rôle à jouer et que cela l'empêche de communiquer comme elle le voudrait avec ses élèves, et que c'est cela qui l'empêche d'établir une relation de complicité avec ses élèves. Les sujets 1, 6 et 8 parlent aussi de cette distance qu'elles ressentent avec leurs élèves, notamment à cause des réactions que ces derniers peuvent avoir à leur égard.

Les enseignantes font face, de manière générale, à des élèves qui démontrent plusieurs comportements et attitudes qui semblent les troubler et nuire au bon déroulement des activités qui prennent place au quotidien en plus de troubler la relation qui s'établit entre l'enseignante et eux.

4.3.2.3 Le faible niveau des élèves

Plusieurs enseignantes considèrent que le niveau d'acquisition des élèves, autant dans l'ensemble des matières à l'étude qu'en langue seconde, est faible. Il est difficile d'évaluer exactement la situation, mais la majorité des enseignantes se prononcent sur ce qu'elles observent et constatent dans le cadre de leur situation professionnelle. Beaucoup d'enseignantes se disent surprises de la faiblesse du niveau des élèves en français. Le sujet 4 exprime cette surprise : « Ça a été quand même un choc. C'est quelque chose que je ne savais pas en arrivant. [...]. C'était, en début d'année, ce que je trouvais difficile : la communication dans la classe. » (S4, p.1, par.4).

Le constat du faible niveau d'acquisition en langue seconde française de leurs élèves justifie la primauté des buts liés à la communication et au développement du vocabulaire avec leurs élèves dans la représentation de leur tâche. Elles parlent du manque de vocabulaire, du fait que les élèves ne les comprennent pas, du manque d'autonomie et des difficultés à accomplir et à compléter une tâche. Elles parlent également du manque d'acquisition des bases du français et du fait que plusieurs élèves semblent non seulement ne pas détenir les acquis des années de scolarisation en langue

seconde passées. Elles ne semblent pas en mesure d'exprimer et de départager ce qu'ils savent et comprennent de ce qu'ils ne savent pas et ne comprennent pas.

Selon le sujet 5, qui possède une certaine expérience dans le Nord, le faible niveau des élèves n'est pas étranger au fait que les exigences de réussite ne soient pas adaptées au niveau des acquisitions réel sur le terrain. Elle mentionne que le programme récemment créé en français fait l'objet d'ajustements constants tenant compte des commentaires des enseignants et enseignantes qui disent avoir des difficultés à atteindre les standards proposés par les programmes. Elle spécifie que ces standards ou exigences de réussite, établis à partir de critères contenus dans des échelons représentatifs de chaque niveau, sont constamment diminués. Elle dit : « Ce qu'on exige, les compétences... c'est toujours diminué. » (S5, p.23. par. 2.). Selon elle, ces ajustements nivèlent vers le bas.

La diminution des exigences, plusieurs enseignantes en parlent plus ou moins directement. La majorité des enseignantes parlent de leur constat relatif à ce qu'elles nomment le faible niveau des élèves en langue seconde. Selon elles, le faible niveau des élèves auquel elles se disent confrontées au quotidien, contribue à des difficultés d'application du programme d'études tel que présenté. Le sujet 8, quant à elle, voit les niveaux d'exigence de fin d'année réduits, étant donné le temps passé à acquérir les connaissances de bases en langue seconde et, comme elle l'affirme, « à rattraper le temps perdu ». Elle dit : « [...] c'est sûr que mes atteintes de fin d'année sont moins élevées compte tenu que je passe quasiment la moitié de l'année sur l'alphabet [...] » (S8, p.12, par.1.). C'est plus de la moitié des enseignantes qui font allusion à ce « rattrapage » préalable à la poursuite des apprentissages au programme.

Le sujet 3, qui ne possède pas de programme particulier au deuxième cycle du primaire, dit se fier à ce qu'elle connaît de la maternelle du Sud pour enseigner, comme le fait aussi le sujet 1 pour ses élèves de quatrième année. Le sujet 6 mentionne que les contenus proposés par le programme sont souvent inadaptés, trop complexes selon elle pour ses élèves inuit. Elle donne l'exemple de l'apprentissage de la lecture et dit que ses élèves doivent à la fois apprendre à décoder, comprendre et parfois traduire. Elle dit :

[...] Les enfants de première année en français langue première ont la difficulté du décodage par exemple; mais ici, ils ont la difficulté du décodage et en plus de savoir qu'est-ce que ça veut dire ce mot-là. [...] au bout du compte c'est vraiment complexe comme tâche. (S6, p.16, par.3.)

Des enseignantes parlent donc autant de l'absence de programme dans certains cas particuliers que des standards trop élevés ou pas assez élevés contenus dans les programmes mis en place, ce qui accentue l'écart entre ce que les enseignantes doivent enseigner et ce qu'elles peuvent enseigner. Selon elles, ces difficultés relatives aux exigences et à l'évaluation que les enseignantes font du niveau de leurs élèves ne permettent pas l'homogénéité des standards et donc des acquis des élèves et contribuent, à l'inverse, à maintenir un niveau plus faible de connaissances du français et des autres matières au programme.

4.3.3 Les enseignantes et les aspects socioculturels et scolaires qui ont un impact sur le contexte de pratique

La grande majorité des enseignantes constatent que des éléments du contexte familial, social ou culturel accompagnent leurs élèves jusque dans la classe. Elles établissent une relation entre leurs observations des comportements des élèves en classe et le milieu de vie des élèves. Dans les paragraphes qui suivent, leurs représentations de cette dimension sont décrites.

4.3.3.1 L'influence des aspects familiaux et communautaires sur la pratique

Les élèves ont une vie en dehors de l'école, et les enseignantes sont bien conscientes qu'elles n'ont pas d'emprise sur les conditions dans lesquelles ils vivent. Toutefois, elles s'en préoccupent de ces conditions en lien avec leur travail en situation de classe.

Les situations méconnues des élèves à la maison font l'objet de questionnements pour plus de la moitié des enseignantes. Elles expriment leurs observations et constats et plusieurs se questionnent sur ce qui se vit à la maison. Le sujet 5 dit :

Parce qu'il y a quelque chose la plupart du temps qui ne marche pas. C'est que l'enfant vit des situations puis, parfois, elles nous sont méconnues... Puis dépendamment du contexte dans lequel on doit travailler... on se demande toujours : est-ce que l'enfant a mangé ou est-ce que l'enfant a... comment il se sent ? Est-ce qu'il se sent prêt à travailler par ce qu'il a vécu, peu importe ce qu'il a vécu à la maison? (S5, p.5, par.1.)

Selon cette dernière et le sujet 10, les élèves sont très affectés par leur contexte de vie en dehors de la classe. Lorsqu'elle s'exprime sur le comportement de certains élèves qui

pleurent ou se cachent sous leur manteau pour crier, elle dit voir la manifestation d'enfants profondément tristes. Elle parle de la souffrance des élèves en disant :

[...] Une grosse majorité, tu les sens pas réceptifs. Pas réceptifs, parce qu'ils sont pas contents de venir à l'école... ils sont contents de venir à l'école, mais ils ont vécu des choses extrêmement difficiles dans la nuit ou la veille. [...] Et ça, ce n'est pas facile à gérer, ce n'est pas facile pour toi. [...] Moi, avoir vécu ce que eux ont vécu, j'serais pas ici aujourd'hui. Non. Pis ça, comme enseignante, tu te dois d'être sensible à ça. Très. (S10, p.27, par.3.)

Comme elle, les sujets 2, 3, 4, 6, 8 et 9 affirment que ce sont les conditions à la maison qui sont la source de certaines réactions des élèves. Le sujet 8 mentionne que ce sont des jeunes qui ont de la difficulté à exprimer leur colère et leurs frustrations. De ce fait, elle ajoute que lorsqu'ils sont confrontés ou témoins de comportements inadéquats à la maison, ça ne fait qu'empirer les choses. Elle dit : « Si un élève est fâché parce qu'un autre a ri de lui et qu'il lance un pupitre, c'est peut-être parce qu'il a vu son père ou sa mère lancer quelque chose dans la maison quand il est fâché, c'est comme ça qu'il a appris à exprimer sa colère » (S8, p.18, par.1).

Pour elle, comme pour la moitié des enseignantes, les situations de violence vécues hors de l'école sont susceptibles d'influencer le comportement des élèves à l'école et en classe. Comme elle, les enseignantes sont conscientes de certaines conditions dans lesquelles leurs élèves sont, mais elles ne peuvent que supposer. Le sujet 5 déplore d'ailleurs ne pas être mise au courant de ce qui se passe à la maison et se dit donc incapable de savoir comment réagir dans ces situations. Selon les sujets 9 et 10, ce qui se passe dans la vie de leurs élèves peut être troublant et méconnu et elle salue leur courage de fournir jour après jour l'effort d'être à l'école malgré ces difficultés. Elle dit : « Dans le village, ils vivent tellement de choses. Je les trouve bons, ils reviennent tous les matins, ils sont ici, avec le sourire. Et je me dis : « Qu'est-ce qui s'est passé, hier, dans la nuit? » Et je me dis, ils viennent quand même à l'école, et ils essaient! ». (S9, p.34, par.4) Elle ajoute que parfois, lorsque ça ne fonctionne pas en classe, elle renvoie l'élève à la maison ou ailleurs parce qu'elle spécifie que certains d'entre eux ne veulent pas retourner à la maison. Ce qui se vit à la maison a aussi son influence sur les retards et absences de certains élèves.

Les retards et absences des élèves sont constatés par quelques enseignantes qui n'ont pas d'emprise là-dessus. Les sujets 1, 2, 4, 6, 8 et 10 mentionnent qu'il est difficile de mettre à niveau les élèves qui sont souvent absents ou en retard. Le sujet 1 dit :

Admettons une élève qui n'est pas souvent là... C'est difficile de mettre à niveau une élève qui est jamais là. Elle se fâche et ne veut pas travailler parce qu'il lui manque quelque chose, une partie du travail, qu'elle ne comprend pas. (S1, p.8, par.6.)

Le sujet 2 dit que chaque retard perturbe non seulement le déroulement des activités en classe, mais contribue au retard de l'élève, voire l'empêche de réussir. Les retards ralentissent le groupe et peuvent aller jusqu'à changer la dynamique de classe, les activités prévues de même que l'organisation générale de la classe. Les enfants non seulement sont absents ou arrivent en retard, mais ne sont pas prêts à travailler. Dans ces conditions, les enseignantes questionnent ce manque d'assiduité notamment parce qu'il est parfois approuvé ou ignoré des parents. Le sujet 2 mentionne que les élèves sont retenus pour prendre soin des frères et sœurs plus jeunes et que de cette manière, elles ne peuvent s'y opposer.

Dans ces cas, elle doit gérer l'absence *a posteriori*, en reprenant la matière, en plus de devoir gérer l'attitude ou le comportement des élèves au moment du retour en classe. Elle doit « exiger la même chose », le même travail, la même collaboration, mais comprend et est compatissante face à ce genre de situation. Les sujets 7 et 8 aussi remarquent souvent qu'un enfant qui ne va pas bien en classe, qui cumule les absences et les retards, ne va souvent pas bien à la maison. Comme le sujet 8 le mentionne, les élèves recherchent souvent le calme et la sécurité à l'école. Cependant, lorsqu'ils ne comprennent pas qu'ils vivent des difficultés ou encore, lorsqu'ils se voient confrontés aux conséquences de leur manque d'assiduité à l'école, ils ont tendance à se mettre encore plus en marge, comme l'illustre le sujet 9 :

Il y en a qui lâchent tout, qui lâchent prise, comme là, j'en ai une qui, aussitôt qu'elle doit fournir un effort, elle lance tout et elle s'en va. Ça ne marche pas. Elle s'en va de l'école, et elle s'en va à la maison. Donc aussitôt qu'il y a un effort qui est demandé, elle n'est pas capable. » (S9, p.9, par.4.)

Comme cette élève, il n'est pas rare de voir des élèves qui quittent durant les heures de cours ou, encore, en viennent à décrocher complètement de l'école.

Les évènements sociaux et culturels qui surviennent à différents moments dans la communauté interviennent également dans la pratique quotidienne des enseignantes. Elles sont trois à parler des imprévus, tels l'arrivée des bélugas, la période de la chasse, un décès dans la communauté, la température, etc., comme des évènements qui influencent les élèves ou ont un impact en classe. Ces imprévus ne sont pas ingérables, mais ils distraient les élèves du déroulement normal prévu des activités d'apprentissages en classe.

Plus du tiers des enseignantes interviewées font mention des difficultés qui se vivent à la maison et sur lesquelles elles n'ont pas d'emprise.

4.3.3.2 L'influence du contexte biculturel de pratique

Des ressources humaines professionnelles et techniques sont présentes dans l'environnement professionnel des enseignantes. Elles agissent en périphérie des tâches enseignantes, ce qui justifie le fait que le contenu des entrevues relatif à ces ressources fasse l'objet d'un traitement dans la présente section relative aux conditions de réalisation de la tâche. De plus, les enseignantes s'expriment sur la représentation qu'elles se font de leurs activités professionnelles en lien avec ces ressources humaines. Elles réfèrent à des aspects organisationnels et culturels qui font partie intégrante des conditions selon la définition de présentée au chapitre II issue de Samurçay et Rabardel (1995), Samurçay et Pastré (2004) et Mayen, Métral et Tourmen (2010).

Les enseignantes parlent des collègues, des orthopédagogues, des conseillères aux étudiants, des techniciens en comportement et de l'administration générale. Elles considèrent ces ressources humaines à partir de la connaissance qu'elles en ont, de la représentation qu'elles s'en font.

Le personnel professionnel ou de soutien non inuit font partie du quotidien des enseignantes francophones. Elles œuvrent à leur côté et font affaire avec eux dans la majorité de leur activité professionnelle.

Les enseignantes mentionnent notamment l'apport de ces ressources humaines qui offrent un soutien à l'enseignement. Selon le sujet 2, l'orthopédagogue qui connaît les

élèves et possède une expérience en milieu nordique peut guider l'enseignante tant en matière de choix des activités d'apprentissage que de l'élaboration d'exigences adaptées aux besoins des élèves. Pour elle, un tel accompagnement permet de mieux évaluer la situation, les acquis des élèves, leur niveau de connaissances, afin de mieux cibler les besoins. Le sujet 2 dit, en parlant de l'orthopédagogue :

« [...] elle est au Nord depuis un certain temps. Elle a été enseignante avant de devenir orthopédagogue. Et moi, je validais avec elle les textes qu'on faisait lire aux élèves, pour connaître le niveau. Et les élèves réussissaient bien à ce moment-là. Ça nous guidait pour mettre la cote. » (S2, p.5, par.3.)

Pour le sujet 9, les techniciens en comportement disponibles à son école sont efficaces et présents dans l'école, tout comme les membres de l'administration. Toutefois, un peu plus du tiers des enseignantes semblent insatisfaites de la présence et de l'apport des ressources humaines disponibles. Certaines se sentent seules et évoquent l'incertitude et l'incapacité d'agir que provoque ce manque qu'elles décrivent. Le sujet 6 mentionne l'intervention tardive d'une conseillère pédagogique en cours d'année et dit que ces ressources, qui desservent les 14 communautés, ne sont pas toujours disponibles. Le personnel de soutien inuit, est, selon le tiers des enseignantes apprécié. La majorité des participantes réfèrent aux « conseillères aux étudiants », ces membres du personnel de soutien, le plus souvent des femmes inuit, qui interviennent auprès des élèves qui sont sortis des classes parce qu'ils sont en crise ou ont des comportements perturbateurs et jugés inadéquats par les enseignantes. Leurs interventions se déroulent en inuktitut, à tout moment de la journée, et cela facilite le travail des enseignantes qui peuvent poursuivre leurs activités d'enseignement avec les autres élèves de la classe.

Selon les sujets 2, 5, 7 et 9, il vaut mieux que les élèves puissent s'exprimer librement dans la langue de leur choix lorsqu'ils sont en situation de crise, ou même à tout moment, lorsqu'ils en sentent le besoin. Le sujet 2 dit : « Je pense que c'est indispensable dans une école au Nord d'avoir vraiment un intervenant qui est capable de recevoir l'élève qui est en crise et de le comprendre dans sa langue. Malheureusement, on a peu de ressources pour le faire. » (S2, p.19, par 1.) Le sujet 2, comme quelques autres enseignantes, mentionne les problématiques liées à la rétention du personnel de soutien inuit.

Par ailleurs, certaines autres disent avoir des réticences par rapport aux services de ces ressources humaines dans l'école. Les sujets 1, 3 et 6 décrivent le mandat mal défini de ces intervenantes et disent de ce fait, qu'elles ont des difficultés à se coordonner avec elles ce qui peut créer des déceptions ou des frustrations.

Les exigences du personnel administratif et de soutien à l'enseignement demeurent ambiguës selon la moitié des enseignantes. Les enseignantes n'y voient pas de standardisation des exigences pour l'ensemble des ressources humaines, notamment lors des interventions auprès des élèves.

Selon les sujets 2, 3, 6, 8 et 10, il y aurait une divergence d'exigences disciplinaires entre elles et les membres du personnel ce qui mènerait les enseignantes interviewées à des questionnements. Par exemple, le sujet 2 évoque une certaine déception quant à ce qu'elle voudrait recevoir comme réponse et comme soutien de la part des administrateurs et ce qu'elle affirme recevoir comme réponse face à certaines difficultés qu'elle rencontre dans un contexte particulier d'enseignement comme le Nord. Selon elle, il y a des situations qui demeurent non réglées dans la perspective des enseignantes, selon leurs normes, leurs conceptions des situations et problématiques qu'elles vivent, ce qui augmenterait l'insatisfaction et le sentiment d'impuissance. Le sujet 2 mentionne également qu'elle est consciente que les élèves sont susceptibles de décrocher, et consciente qu'il est essentiel de les garder à l'école; elle établit un lien entre cette réalité avec laquelle tous les intervenants, enseignants et administrateurs sont appelés à composer, d'une part, et la façon d'intervenir auprès des élèves jugé trop tolérante d'autre part.

Dans le même ordre d'idée, selon une enseignante sur deux, les comportements « normalement attendus » et « socialement acceptables » diffèrent pour chaque intervenant ou acteur de l'équipe école, ce qui pourrait influencer certains élèves et compromettre la relation pédagogique établie entre l'enseignante et ses élèves.

Pour elle comme pour quelques autres enseignantes, dont le sujet 3, la difficulté résiderait dans cette divergence des attentes, et des façons d'intervenir et de faire qu'elles jugeraient non conforme à leur propre approche en matière de discipline. Ce serait, selon elles, l'une des causes possibles de tensions en classe entre l'enseignante titulaire d'une classe de français langue seconde et ses élèves. Dans ces conditions, la relation

enseignante-élèves est confrontée à des difficultés dès les premières interventions et de ce fait, fragilisée et précaire.

Il y aurait donc des difficultés de référer aux ressources disponibles dans l'environnement professionnel eu égard à cette réalité.

Les collègues sont, selon un peu plus de la moitié des enseignantes, les ressources humaines qui offrent le soutien professionnel le plus adéquat. Les échanges avec des collègues permettent de mieux connaître les particularités de la culture inuit de même que de l'enseignement en langue seconde. Selon le sujet 2, ce partage d'expérience est jugé bénéfique pour l'enseignante qui débute dans ce contexte de pratique. Le sujet 6 dit avoir échangé avec une collègue d'expérience, ce qui l'a beaucoup aidée. Elle précise : « Parler avec elle m'aide parce qu'ici, nous sommes tous des jeunes enseignants et on dirait que ce n'est pas facile d'aller chercher le « savoir » (S6, p.22, par2.). Le sujet 2 décrit le pouvoir de la collaboration professionnelle et de ses bienfaits, de même que la répartition de la tâche qui est alors envisageable. Elle dit :

L'an dernier, quand je suis arrivée, fort heureusement on était deux. Deux au niveau de sixième année, une au niveau de cinquième année. Et on travaillait beaucoup ensemble, d'autant plus que les deux autres étaient déjà venues au Nord. Donc elles avaient déjà un peu l'expérience du Nord. Et ça a aidé de travailler ensemble pour justement s'établir des balises, faire nos situations d'apprentissage, préparer les devoirs et des trucs comme ça. C'est toujours plus facile, on valide en même temps. Elle, elle avait l'expérience du Nord, mais pas l'expérience en sixième année et moi, j'avais quand même mon expérience du Sud qui pouvait nous guider. (S2, p.4, par.4.)

Pour le sujet 1, cette collaboration professionnelle s'est faite tout naturellement avec une enseignante d'expérience du secteur anglophone. Sans pouvoir partager le matériel, dit-elle, elle pouvait toutefois partager des idées et elle se sentait moins seule. Cette notion de solidarité et ce besoin d'association, plusieurs les ont exprimés. Les sujets 5 et 8 précisent que malheureusement, dans les petites communautés, il n'y a qu'une enseignante par cycle. Finalement, une réalité marquante du contexte de pratique biculturel concerne la stabilité du personnel enseignant dans les établissements scolaires du Nunavik.

Les problèmes de rétention du personnel enseignant auraient, selon les sujets 5 et 9, une influence sur le contexte de pratique enseignante. Le sujet 5 mentionne que des enseignants quittent en milieu d'année pour des raisons de maladie ou pour combler des

postes de professionnels et ce, au détriment des besoins des classes et des élèves. Le sujet 9 évoque le fait que des élèves voient parfois leur enseignante quitter en cours d'année et qu'un remplacement n'est pas toujours possible dans l'immédiat. Dans ces circonstances, il peut arriver que les enfants soient renvoyés à la maison pour un temps indéterminé. Lorsque la situation se prolonge, les élèves se voient privés d'un enseignement approprié et d'une partie du contenu d'apprentissage au programme. Le sujet 9 fait état de la situation en disant : « Mais comme on m'a dit, cette classe avait un problème l'année dernière... [...] ils n'ont pas vraiment eu d'enseignement, donc ils ont passé beaucoup de temps à la maison plutôt qu'à l'école. Donc, il y a beaucoup de notions qui n'ont pas été vues. » (S9, p.30, par.2-3). Elle dit que ces problèmes sont représentatifs de la réalité qui se vit au Nord et du roulement de personnel enseignant.

4.3.3.3 L'influence du manque de ressources matérielles d'enseignement et d'apprentissage

Les ressources matérielles trouvent ici leur place lorsque l'on considère leur disponibilité. Les enseignantes qui emploient le matériel disponible se voient confrontées à une réalité qui est hors de leur contrôle, mais qui a un impact sur leur façon de faire, de penser et d'agir. De ce fait, nous considérons ici la disponibilité des ressources matérielles.

La disponibilité du matériel d'enseignement et d'apprentissage est finalement un élément qui ressort des propos d'enseignantes. Selon le tiers des enseignantes, le matériel est difficile à repérer dans l'école et selon un autre tiers, difficile à employer tel quel. Plus de la moitié des enseignantes disent composer avec une situation liée aux ressources matérielles, dans laquelle il devient plus difficile d'agir.

Le sujet 3 dit ne jamais avoir manqué de matériel d'art plastique, mais avoir manqué de tout ce qu'elle considère comme essentiel dans une classe au primaire c'est-à-dire un matériel didactique attrayant et agréable, du matériel pédagogique tels des mots-étiquettes et de belles affiches. Le matériel est, selon quelques enseignantes, souvent difficile à employer tel quel et à trouver. Comme les classes font l'objet d'un grand roulement de personnel enseignant d'une année à l'autre, il y a donc la possibilité que le

matériel se perde ou qu'il soit abîmé, en plus d'être considéré non pertinent, pas attrayant et mal adapté aux besoins des élèves, aux dires de plusieurs. Le sujet 3 dit :

Je trouvais qu'il y avait très, très, très peu, même pas de matériel. Les cahiers, c'est vieux... Oui, il y a plein de ressources de la commission scolaire, tout ça, mais je trouve qu'il manque des choses le fun. Des disques de chansons pour apprendre, des affaires utiles, pour moi qui sont de base... Je n'ai pas manqué de crayons ou de cahiers lignés, mais il manque des affaires le fun, des affaires stimulantes. (S3p.25, par.1)

De plus, le roulement de personnel enseignant a parfois aussi pour conséquence de remettre la tâche d'effectuer la commande de matériel pour l'année suivante, entre les mains d'une enseignante qui quitte. L'enseignante qui reprend la classe n'a donc pas choisi le matériel disponible. De ce fait, le sujet 3 se dit déçue de ne pas avoir pu commander de matériel avec les budgets alloués à sa classe, étant donné que ceux-ci avaient déjà été dépensés l'année précédente : plus d'argent à dépenser et du matériel qui, selon elle, n'était pas pertinent aux besoins des élèves. Les sujets 2, 3 et 6 poursuivent en affirmant avoir eu beaucoup de difficultés à avoir accès à des ressources financières en cours d'année pour se procurer le matériel qu'elles jugent approprié. Elle précise que les frais d'expédition du matériel du Sud vers le Nord sont très coûteux.

Les enseignantes peuvent difficilement se procurer du matériel lorsque le besoin se présente au cours de l'année scolaire, étant donné les coûts d'expédition. Chaque établissement scolaire est en charge des commandes de matériel. Celles-ci sont produites une fois par année, au printemps. Les budgets sont attribués à chaque classe, par conséquent aux enseignantes titulaires qui font les commandes. La livraison s'effectue par bateau au début de l'année scolaire suivante. L'enseignante doit donc tenir compte, d'une part du calendrier d'envoi et de réception des commandes et du mode d'expédition du matériel, et d'autre part que les budgets alloués au printemps à chaque classe sont à la discrétion de chaque établissement. Le sujet 3 mentionne que les enseignantes se débrouillent avec le matériel qu'elles ont, sans quoi elles doivent investir énormément de temps pour adapter ce qui est déjà disponible.

L'exposé des résultats d'analyse des conditions contribuent à la description des représentations que les enseignantes participantes ont de leur environnement de travail.

Leur présentation introduit celle des contraintes, qui sont des conditions qui mènent des ruptures ou en d'autres termes à l'incapacité d'agir.

4.4 Les contraintes dans la réalisation des activités d'apprentissage

L'analyse thématique des verbatim des entretiens réalisés auprès des enseignantes vise à mettre au jour les composantes des situations professionnelles. La tâche enseignante est au cœur de la situation et est analysée dans ses sous-composantes que sont les buts, les moyens et conditions.

Les contraintes constituent la sous-composante caractéristique de la redéfinition de la tâche qui, selon les limites théoriques de cette étude, précise en quelque sorte tous les éléments de difficulté qui se retrouvent dans les situations professionnelles. Ces contraintes peuvent être exprimées sous forme de défi de taille, mais davantage d'obstacle, voire d'une incapacité à agir. Elles se vivent à tout moment, et affectent l'atteinte des objectifs visés, des buts fixés dans le cadre de la profession enseignante et sont représentatives du contexte et des conditions présentés. Elles sont exprimées par les enseignantes qui les vivent sous forme d'incapacité, de sentiment d'impuissance, d'impasse dans l'agir au quotidien ou encore de frustration.

L'identification des contraintes relève donc d'une certaine manière d'un second niveau d'analyse, lequel nous permet d'identifier les principales difficultés constitutives des composantes de la situation professionnelle. Dans l'ordre, nous décrivons les contraintes liées aux ressources matérielles et constitutives de la composante « moyen » de la situation professionnelle, celles relatives à la transmission des connaissances constitutives de la composante des « buts poursuivis » et les contraintes relatives au contexte de pratique, constitutives de la composante des « conditions ».

4.4.1 Les contraintes liées aux ressources matérielles d'enseignement-apprentissage

Plusieurs enseignantes font état de leurs observations en ce qui concerne les questions de disponibilité du matériel d'enseignement et d'apprentissage, de leur jugement, de la pertinence de celui-ci, de l'emploi qu'elles en font ou non et, par conséquent, des actions entreprises pour remédier à la situation. Parmi elles, certaines ont mentionné leurs insatisfactions, considérant tantôt le matériel disponible comme étant peu adapté aux besoins des élèves en langue seconde, tantôt comme étant peu attrayant au

niveau graphique. Elles ont aussi parlé de la nécessité de constamment rechercher et créer du matériel. Plusieurs d'entre elles se retrouveraient dépassées par la situation. Dans les paragraphes qui suivent, nous décrivons ce que les enseignantes jugent difficile et contraignant.

4.4.1.1 Le matériel jugé inadapté aux besoins des élèves

De manière presque générale, les enseignantes considèrent le matériel d'enseignement et d'apprentissage comme étant inadapté aux besoins de leurs élèves. Elles parlent du manque de matériel spécifique à l'enseignement de la langue seconde en français et déplorent cette réalité avec laquelle elles se doivent alors de composer. L'impasse exprimée par une majorité réside dans le fait de ne pas être en mesure de trouver du matériel de français langue seconde qu'on juge adapté aux besoins d'apprentissage et pertinent pour les élèves.

En effet, le sujet 2 mentionne que l'un des grands défis dans le cadre de ses fonctions est de trouver du matériel qui corresponde exactement aux divers besoins de ses élèves. Une grande partie des enseignantes déplorent le fait que le matériel disponible n'est pas attrayant, ne suscite pas l'intérêt ni la motivation des élèves et n'est pas adapté au niveau des élèves déterminés par leur âge, leur niveau académique et leur niveau de maîtrise du français langue seconde. Le sujet 6 fait état de cette réalité à laquelle elle se dit confrontée : « Je trouve que le matériel n'est pas très pertinent. Jusqu'à un certain point, le vocabulaire n'est souvent pas adapté à la réalité d'ici parce qu'il y a plein de mots qu'ils ne connaissent pas. Alors même ceux qui décodent bien ne comprennent pas nécessairement. » (S6, p.16, par.1). Deux enseignantes mentionnent qu'il y aurait un certain décalage entre les besoins d'apprentissage des élèves en lien avec leur niveau de maîtrise du français et le contenu du matériel didactique disponible, ce qui expliquerait le manque de matériel jugé adapté. Le sujet 1 dit souvent tenter d'utiliser le matériel à l'état brut et se retrouve avec des problèmes de compréhension de la part de ses élèves. Elle dit :

[...] Tu sais, comme les référents « é-lé-phant » : tu leur apprends à lire, à décoder; un élève au Sud sait ce que c'est, mais ici, on a le double défi de leur dire OK, tu sais lire « é-lé-phant »; en plus d'apprendre les sons, ils apprennent les nouvelles images parce qu'ils ne savent pas ce que c'est. (S1, p.10, par.4)

Elles sont quelques-unes à mentionner qu'elles ne s'attendaient pas à cela en arrivant au Nord, ce qui les déçoit et les contrarie, comme l'illustre cette enseignante qui dit : « [...] quand on a eu notre journée d'information avant de monter ici, on nous avait dit qu'on n'avait pas besoin de monter aucun matériel nous appartenant parce que la commission scolaire avait tout ce qu'il fallait. Moi j'suis arrivée ici, et ce n'est pas ce que j'ai trouvé. » (S2, p.9, par.6.). Les sujets 3, 6, 7 et 8 abondent dans le même sens. Elles ont donc l'obligation de trouver ou de créer du matériel afin d'être en mesure d'atteindre les objectifs qu'elles fixent pour leurs élèves.

4.4.1.2 L'obligation de trouver ou de créer un matériel didactique et pédagogique adapté

La création de matériel est fréquente pour la majorité des enseignantes. Les deux tiers des enseignantes parlent de cette création systématique de matériel. Elles disent devoir y investir un temps considérable et ce, souvent en dehors des heures et des murs de la classe. Le sujet 6 fait état du temps qu'elle passait à préparer ses cours et son matériel :

J'aurais travaillé toute la fin de semaine, je le faisais avant, mais je ne le fais plus. J'ai, malheureusement, j'ai repoussé des choses que j'aurais dû faire, mais je ne le fais plus pour ma santé mentale... parce que tu vas tellement te donner, et tu reçois tellement peu, c'est difficile. Une amie me disait : « C'est un travail, tu fais de ton mieux, mais c'est un travail. Tu passes pas tes soirs et week-end là-dessus. » (S6, p.19-20, par.7-1)

Elles sont également plus de la moitié à affirmer qu'elles doivent constamment chercher, trouver, acheter ou créer du matériel qui réponde aux besoins des élèves, qui corresponde à leur âge, à leur niveau en langue seconde, à leurs connaissances antérieures et à leur niveau académique réel, nonobstant le niveau dans lequel ils sont. C'est précisément cet aspect de la situation qui monopolise les activités de préparation au quotidien et qui dérange et même contraint les enseignantes dans leur pratique, comme le démontre bien cet extrait :

Et tout au long de l'année, j'avais pas de ressources, et j'avais pas de budget. T'as rien, non! Oui, j'avais par exemple « Raconte-moi les sons », un matériel pour apprendre l'alphabet, mais j'avais pas les cartes pour les élèves. Alors, scanne les cartes, mets de la couleur là-dessus, fais des mots-étiquettes... mais c'est une perte de temps inimaginable. » (S3, p.26, par.1.)

Trois enseignantes disent même qu'elles ne sentent pas qu'elles sont outillées pour évaluer la situation, effectuer ces choix de matériel, faire ces recherches et déterminer ce qui est adéquat, adapté et pertinent pour leurs élèves, notamment en ce qui concerne les éléments culturels qu'elles sentent devoir prendre en considération. Elles sont donc confrontées au fait qu'elles ne considèrent pas le matériel comme étant adapté à la situation d'apprentissage de leurs élèves, mais ne savent pas toujours comment l'adapter.

Selon la plupart de nos participantes, en somme, l'investissement de temps et d'argent dans l'évaluation, l'appropriation, la recherche et la création de matériel est tel que certaines vont jusqu'à affirmer être incapables de maintenir ce rythme et réduisent ainsi ce temps de travail, parfois même au détriment des élèves et de leurs besoins spécifiques.

4.4.2 Les contraintes dans la transmission des connaissances et le développement des compétences au programme

Les contraintes liées à la transmission de connaissances et le développement des compétences prévues au programme d'études sont abordés par la majorité des enseignantes en relation avec l'acte d'enseigner et les apprentissages effectués par les élèves. En effet, les deux tiers des enseignantes expriment clairement des frustrations, des difficultés directement liées à l'une des dimensions première du mandat qui leur est attribué comme enseignantes : celui de faire apprendre aux élèves les contenus spécifiques tirés des documents institutionnels.

Les enseignantes participantes parlent des difficultés liées au niveau de connaissances antérieures des élèves, du niveau d'acquisition des bases de la langue seconde, des difficultés liées à l'évaluation du niveau d'acquisition des élèves et des obstacles directs à la transmission de connaissances comme l'opposition, les difficultés liées à l'intégration de contenu nouveau et l'absence de conditions optimales.

4.4.2.1 La transmission des connaissances et le faible niveau des élèves

Les enseignantes attribuent le faible niveau des élèves à la complexité de la tâche en langue seconde, au manque d'intérêt de certains d'entre eux à s'investir dans les activités d'apprentissage dans la classe et à des réactions d'opposition. Selon ces dernières cette opposition est exprimée sous forme de refus d'être à l'école et de

collaborer ou de comportements jugés inadéquats, ce qui semble contraindre considérablement la transmission des connaissances aux élèves.

Plusieurs enseignantes qui font état du faible niveau des élèves mentionnent le manque d'acquis en langue seconde sur lesquels elles pourraient appuyer le développement des apprentissages. Mais plus qu'un constat, cela prend des allures de contraintes lorsque les enseignantes sentent que cela les limite, les contraint dans leur pratique, comme l'évoque la moitié des enseignantes, qui disent ne pas pouvoir atteindre les standards prescrits.

Le sujet 3 fait référence au temps qu'elle doit investir dans l'apprentissage de l'écriture et qu'elle ne peut consacrer à d'autres apprentissages. Elle dit : « Tu sais, même avec des enfants en jeune âge, à la maternelle : tenir un crayon, faire des O ... ils sont capables [...] Mais ici, ils ne vont pas tourner dans le même sens. On part vraiment de zéro. » Le sujet 8 parle aussi de ce temps qu'elle doit mettre sur ce qu'elle croyait être des acquis et qui l'oblige à niveler vers le bas comme elle l'affirme. Les sujets 1, 2, 4, 6, 7 et 8 parlent des connaissances qu'elles jugent « de base » qui ne sont pas acquises, du temps qu'elles doivent investir afin de consolider ces bases en français, et tenter de compenser la faiblesse des élèves.

Plusieurs enseignantes croient que ce manque de connaissances de base peut être une des conséquences liées à divers facteurs, tel le contexte de vie extérieur à l'école et qui a un impact sur les prédispositions des élèves. Toutefois, d'autres hypothèses émises par certaines enseignantes nous laissent croire qu'il existe également des écarts entre les acquis des élèves qui n'ont pas, d'une année à l'autre, le même cheminement scolaire. Il y aurait un manque d'homogénéité et de continuité dans la scolarisation des élèves au Nunavik, ce qui contribuerait à réduire le niveau global d'acquisition des connaissances en langue seconde, selon les sujets 2, 3, 4, 6, 8, 9 et 10. Le sujet 8 mentionne qu'il est difficile de pousser plus loin lorsque les bases en français ne sont pas acquises tôt dans le cheminement de l'élève. Le sujet 9 abonde dans le même sens et déplore le fait qu'une multitude de choses tendent à contrevenir à l'établissement de cette homogénéité qui permettrait de camper les standards et les objectifs à viser. Elle dit :

- Bon, chaque année est différente, ça dépend des élèves aussi. Cette année, c'était une année qui était difficile là.

[- Vous aviez l'impression que le bagage d'avant n'était pas acquis ?]

- Non, non, non, pas acquis du tout... pour plein de raisons... Plein de choses, des nouveaux professeurs, des professeurs qui partaient pour donner des films, au lieu de finir la matière. Tu sais, je ne juge personne, mais c'est des constats, j'ai constaté des choses aussi. (S9, p.31, par.3)

Cette enseignante mentionne qu'il devient difficile de pouvoir enseigner ce qu'il y a à enseigner et qu'elle doit, au contraire reprendre les contenus des années passées. Les sujets 1, 2, 3 et 7 en parlent clairement. Le sujet 2 par exemple dit : « C'est sûr qu'au niveau de la langue, on n'est pas capable d'enseigner le programme d'une sixième année. Ils en sont loin. » (S2, p.2, par.4) « L'an dernier j'avais des élèves qui étaient beaucoup plus faibles. » (S2, p.2, par.4) Comme le sujet 1, cette dernière affirme que les retards en classe des élèves, ou carrément les absences accumulées de certains d'entre eux, n'aident pas à maintenir un niveau acceptable compatible avec le programme et les activités d'apprentissage à réaliser au quotidien. L'évaluation du niveau de connaissance des élèves est aussi difficile à faire, notamment à cause de la langue seconde et, par conséquent, la détermination des objectifs à viser devient difficile à effectuer.

4.4.2.2 L'évaluation du niveau de connaissance des élèves

Le sujet 8 mentionne que pour elle, il est clair que la détermination des besoins comporte aussi une part de subjectivité et d'interprétation qui peut influencer toute la démarche de l'enseignante pour fixer les objectifs à atteindre jusqu'à l'élaboration des activités à réaliser avec les élèves. Le sujet 4 abonde dans le même sens et affirme qu'en début d'année, lorsque l'enseignant est nouveau, il est difficile d'évaluer le niveau de connaissance en langue seconde des élèves et qu'il faut donc y aller « à tâtons » dit-elle.

Le faible niveau des élèves, qui est évalué et déterminé par l'enseignante de manière subjective et en fonction de leur connaissance de l'enseignement en langue seconde, en viendrait tout de même à renforcer le fait que les objectifs ne sont pas toujours représentatifs des standards du programme. Qu'il s'agisse du second ou du troisième cycle, il semblerait qu'il n'y ait pas de différence notable lorsque les enseignantes font mention de la variabilité des niveaux des élèves en langue seconde, de leurs acquis, de leurs connaissances antérieures. Toutefois, il est difficile de savoir à quoi les enseignantes font référence lorsqu'elles parlent « du niveau » des élèves étant donné

leurs référents provenant du Sud. Les expressions comme : « pas à niveau », « pas capable d'enseigner la sixième année », font partie de certains discours dont il est difficile d'identifier le référent. On ne sait si leur jugement se base sur une compréhension de l'enseignement de la langue seconde.

4.4.2.3 Les obstacles à la transmission des connaissances et au développement des contenus d'apprentissage

Plusieurs enseignantes observent également une certaine tendance récalcitrante de la part des élèves envers la matière, la langue ou le cadre scolaire tel qu'il leur est présenté.

Ils détestent écrire, bon, ils préfèrent encore parler, et encore, c'est vraiment limite. Donc, quand une activité « ne lève pas », une activité qui ne prend pas, on la laisse tomber. On peut revenir à la charge à un autre moment donné, mais en modifiant l'approche et en modifiant les activités pour essayer de la faire... Parce qu'à un moment donné, on n'a pas le choix, il y a quand même le contenu à passer. » (S2, p.14, par.3.)

Au contraire, les sujets 1, 3, 6 et 7 disent ne pas pouvoir revoir la matière dans certains cas, lorsque ça ne s'est pas bien passé lors d'un essai antérieur, elles choisissent donc de passer à autre chose.

Il y a également une impuissance décrite par certaines enseignantes participantes face aux comportements des élèves, face au manque de motivation, aux comportements difficiles à anticiper et à gérer ainsi qu'aux besoins particuliers. Plusieurs se disent dépassées, comme le mentionnent les sujets 1, 3, 4, 5, 6, 8 et 10, qui expriment à quel point leurs élèves peuvent en venir à se désorganiser pour diverses raisons, au point où l'enseignement n'est plus possible. De ce fait, plusieurs enseignantes disent avoir beaucoup de difficultés à accomplir leur tâche d'enseignement auprès de ces élèves et déploient beaucoup d'énergie, d'abord à mettre en place des moyens qui susciteront l'intérêt et la participation et ensuite à éviter ou à baliser les comportements jugés inadéquats. Et ces moyens mis en place ne sont pas nécessairement tributaires d'une démarche d'enseignement-apprentissage consistante et efficace. L'enseignement laisse alors place à la gestion de classe, ou encore à des jeux, à des activités plus légères et occupationnelles.

Pour le sujet 8, plus la notion est nouvelle, plus le risque de perdre les élèves, c'est-à-dire, qu'ils se désorganisent ou qu'il y ait des crises, est grand. Pour elle, c'est un cercle vicieux en lien avec le faible niveau de connaissance des bases du français. Elle affirme que moins les connaissances antérieures dans la langue seconde sont solides et vastes, en d'autres mots, plus le niveau des élèves en langue seconde est faible, plus il y a d'éléments nouveaux à intégrer pour progresser. Plus il y a d'éléments nouveaux à intégrer, plus les situations d'enseignement pour développer cette nouvelle matière, ces nouvelles notions, sont fréquentes et ainsi sont susceptibles de causer des problèmes, de l'opposition et des crises, ce qui ne permet pas aux élèves d'accéder à ces nouvelles connaissances. Selon plusieurs enseignantes, les nouvelles notions sont extrêmement difficiles à intégrer, d'abord parce que l'opposition peut être vive lorsque les difficultés sont appréhendées par les élèves et ensuite parce que les élèves doivent avoir les référents de base au niveau cognitif pour recevoir ces nouvelles notions.

De plus, les référents, les bases à avoir pour pouvoir développer une nouvelle connaissance sont essentiels, et l'activité doit intégrer tous les outils nécessaires à cet apprentissage. Ce faisant, plusieurs conditions doivent être mises en place pour que ça fonctionne bien. Sept enseignantes sur 10 affirment par exemple que sans support visuel, l'apprentissage est impossible. Le sujet 8 dit : « Si je n'ai pas de support visuel, je sais que je perds toute ma classe. Peu importe ce que je vais enseigner, peu importe la matière, si je n'ai pas de support visuel, je perds tout le monde. » (S8, p.15, par.1.) Dans ces cas, les élèves n'ont pas de référents pour bâtir le concept lié au vocabulaire. Le sujet 9 dit que lorsqu'ils n'ont pas les connaissances antérieures pertinentes, par exemple une représentation de l'objet à l'étude, qu'ils n'ont pas une certaine prédisposition cognitive, ça ne fonctionne pas. Elle dit : « C'est certain que si j'arrive avec des mots, pis y'ont aucune conscience, aucune représentation de ce mot-là, je frappe un mur! » (S9, p.3, par.2). Pour le sujet 3, qui parle du manque de matériel, de mots-étiquettes et d'images intéressantes, comme pour plusieurs, cette réalité est extrêmement contraignante, d'autant plus que le matériel didactique et pédagogique n'est pas toujours disponible dans l'école. Pour le sujet 5, comme pour les sujets 2, 6, 7, 8 et 10, l'idée de l'intégration de la nouvelle notion n'est pas uniquement une question liée au référent en termes de support visuel, par exemple, mais bien en termes de contenu d'apprentissage. Elle dit se sentir

impuissante devant le constat que le contenu de la matière « ne colle pas aux élèves » et qu'elle ne sait pas pourquoi. Elle a l'impression que l'apprentissage ne se fait pas, que l'élève n'y accède pas et que la capacité de rétention des élèves est très faible.

4.4.2.4 L'impossibilité d'atteindre les standards institutionnels de réussite

Les enseignantes participantes observent une différence marquée entre les objectifs déterminés dans le programme par les échelons (CSK, 2010) notamment, et le niveau d'exigence des activités d'apprentissage dans les matières au programme. Elles sont plus de la moitié à affirmer que leur but premier en matière de transmission des connaissances et d'atteinte des objectifs au programme est non pas basé sur le programme, mais bien sur les connaissances antérieures des élèves, leurs besoins et le désir de les amener plus loin. Elles sont donc plusieurs à ajuster, à changer et à modifier les objectifs de même que leurs intentions pédagogiques générales afin d'y parvenir. Le sujet 2 exprime bien le fait que ses standards s'adaptent aux besoins de ses élèves. Elle dit :

Je dirais qu'à la fin de l'année, je réussissais à leur faire lire et surtout comprendre des textes de début de troisième année. Cette année, quatrième et même, pour certains élèves, cinquième année, donc on se rapproche du niveau sixième année dans lequel j'enseigne, mais on n'y est pas encore. (S2, p.5, par.1).

Le sujet 5 ajoute :

Aujourd'hui, le niveau est toujours de plus en plus faible... Les élèves devraient avoir un certain niveau de compétences selon les échelons, mais les objectifs sont toujours diminués, les attentes sont toujours diminuées, et puis, pour respecter l'âge et le développement psychologique, on les laisse passer au niveau supérieur, on les laisse continuer à un autre cycle, sans avoir terminé un cycle. (S5, p.8, par.1).

Comme elle, six autres enseignantes disent faire ce qu'elles peuvent, mais laissent souvent tomber de la matière au détriment de la progression des élèves.

4.4.3 Les contraintes relatives au contexte de pratique

Les contraintes relatives au contexte de pratique se rapportent aux conditions qui influencent négativement la capacité d'action des enseignantes. Les éléments suivants

concernent les aspects socioculturels et scolaires qui compromettent la capacité d'agir des enseignantes qui ont participé à notre étude.

Les comportements que les élèves adoptent, les conflits et les crises en classe sont considérés comme étant sources de grandes difficultés et les enseignantes s'expriment sur le sujet. Elles sont une majorité à se sentir impuissantes devant des réactions parfois vives et inattendues des élèves. Elles se sentent démunies devant leur incapacité à prévenir, à intervenir et à effectuer les retours sur ces situations. Dans les prochains paragraphes, ces difficultés sont exposées et rendent compte de la situation telle que des enseignantes se la représentent.

4.4.3.1 Les difficultés à prévenir les situations conflictuelles en classe

Les enseignantes relatent des événements, font état de situations conflictuelles, de crises qui se vivent dans leur classe. Certaines sont récurrentes, d'autres sont des cas isolés. Toutefois, ces situations sont fréquentes, même quotidiennes. À cet effet, les sujets 1, 2, 3, 4, 7 et 8 mentionnent l'intimidation en classe. Le sujet 7 dit que c'est souvent très subtil et qu'il est difficile d'intervenir parce que les enseignantes ne sont pas toujours conscientes qu'il se passe quelque chose. D'une part, les élèves le font subtilement, mais également, dans une langue et d'une façon avec laquelle les enseignantes ne sont pas familières. Le sujet 3 fournit un exemple : « Tu sais, le matin, ils se parlent, je ne sais pas ce qu'ils sont en train de se dire... Est-ce que c'est « T'es conne, tu t'es levée... » ou « C'est laid ce que tu portes! » Je n'en ai aucune idée! Ils pourraient se dire n'importe quoi, moi je le sais pas. » (sic) (S3, p.18, par.2.)

Le sujet 3 se dit démunie devant les élèves qui se comportent mal et refusent de travailler. L'enseignante trouve difficile d'établir le dialogue avec eux, lorsque qu'il y a un conflit entre deux élèves. Selon le sujet 7, gérer les comportements dans une langue qui lui est inconnue est difficile. Elle donne un exemple représentatif du déroulement des événements dans ce genre de situations susceptibles de se vivre en classe : « Et donc, moi je ne comprends pas ce qu'ils se disent. Et ça dure jusqu'à ce que je voie quelqu'un qui éclate en sanglots, ou quelqu'un qui pousse un cri. » Elle précise que les élèves sont incapables d'expliquer ce qui s'est passé en français ou choisissent de ne rien dire et donc le problème perdure. Le sujet 7 ajoute :

Oui, j'essaie d'y mettre fin rapidement. Mais par contre, des fois, ça éclate. Je vois quelqu'un en train de pleurer, ou je vois quelqu'un en train de lancer sa chaise (rires) et là, je sais qu'il se passe quelque chose! (S7, p.4, par.5)

Comme la majorité des enseignantes, elle voudrait intervenir, mais le mal est souvent déjà fait avant même qu'elle réalise qu'il y a un problème. Les sujets 1, 2, 3, 4, 5 et 7 disent avoir de grandes difficultés à gérer ces situations de crise auprès des élèves. Elles déplorent le fait qu'elles soient incapables de reconnaître rapidement et adéquatement les conflits en classe; plusieurs mettent en cause le fait qu'elles ne comprennent pas l'inuktitut. Le sujet 2 ajoute également à la réflexion en mentionnant que même l'intervention devient difficile étant donné qu'elle n'est pas au courant de la situation :

[...] Oui, quand par exemple il y a des élèves qui se font des réflexions entre eux en inuktitut, je ne comprends pas ce qui s'est dit, mais j'y vois bien, à la réaction de l'élève, que c'est rien de gentil. Donc, je trouve ça difficile pour moi d'intervenir, ne sachant pas ce qui s'est dit. Parfois il y a un élève qui va me dire : « C'est ça qu'elle lui a dit ou qu'il lui a dit. », mais le plus souvent, ça cause des larmes, et ensuite ça cause des frictions entre les élèves. (S2, p.17, par. 3.)

Comme elle, le sujet 3 dit ne pas comprendre les échanges entre élèves qui se passent en inuktitut et donc n'intervient pas nécessairement. Les enseignantes se disent limitées dans la prévention et l'intervention lorsqu'elles n'ont pas toutes les informations relatives aux conflits qui surviennent en classe. Le sujet 4 précise que les conflits prennent beaucoup de place et les altercations verbales qui s'y développent deviennent des situations de violence difficiles à gérer. Cette enseignante, tout comme les sujets 2 et 3, considère que de leur point de vue d'enseignantes en français langue seconde, il est difficile de savoir ce qui se passe étant donné la barrière de la langue et comment intervenir, étant donné la différence culturelle. Le sujet 3 affirme : « Mais si c'était pas de la langue, je comprendrais et je pourrais intervenir. Mais vu que c'est la langue, je ne peux pas intervenir. Ça devient impossible de savoir ce qu'ils se disent, c'est donc impossible! » (S3, p.18, par 2.)

4.4.3.2 Les contraintes relatives à l'intervention et au retour sur des situations difficiles

Plusieurs enseignantes s'interrogent sur les raisons qui expliquent ces réactions vives et ces comportements d'agressivité et de colère des élèves qui accentuent leur sentiment d'impuissance. On observe donc, d'une part, des enseignantes qui ne saisissent

pas toujours précisément les causes ou la provenance de ces comportements et qui ne sont pas en mesure de prévenir ces situations difficiles ou ces crises. D'autre part, des enseignantes qui n'interviennent pas nécessairement, soit parce qu'il est trop tard pour intervenir lorsque la situation de crise explose comme il en a été question, soit parce qu'elles ne savent pas quoi faire ou qu'elles jugent ne pas avoir les moyens ou les compétences linguistiques ou culturelles pour le faire.

Le sujet 6 considère qu'il est difficile de gérer les élèves qui ont eux-mêmes de la difficulté à gérer leurs frustrations. Elle dit, en parlant de la réaction vive d'une de ses élèves : « C'était pas contre moi qu'elle était fâchée, c'était contre elle, parce qu'elle avait de la difficulté. Et j'ai voulu lui montrer, elle a refusé mon aide. » (S6, p.24, par.1.) Le sujet 3 ajoute qu'elle déploie de grands efforts afin de soutenir ses élèves, mais que force est de constater que dans certains cas, cela est particulièrement difficile et n'est pas estimé efficace.

Selon les sujets 2 et 3, il y aurait beaucoup de frustrations de la part des élèves étant donné le fait que le français n'est pas leur langue maternelle et qu'il est moins naturel pour eux de l'employer. De leur côté, les enseignantes vivent également des frustrations du fait qu'il leur est difficile de reconnaître et de comprendre les besoins réels des élèves, leurs demandes, leurs idées ou leurs états d'âme étant donné que ces derniers ont de grandes difficultés à s'exprimer pleinement en français. Elles affirment qu'il est alors difficile d'intervenir et de revenir sur les situations et les crises auprès des élèves. Certaines emploient l'anglais, d'autres ont recours à une aide extérieure. Le sujet 3 illustre cette situation d'impuissance communicationnelle :

Moi j'ai l'impression que j'éteins des feux. Pis je sais que ça va ressortir deux jours plus tard, parce que ce n'est même pas moi qui éteins les feux, c'est le technicien en comportement parce que souvent, on sort l'élève en crise, et là, c'est lui qui va te le ramener une heure ou deux après, après s'être calmé. On n'a pas tant de communication entre le prof et l'élève. (S3, p.19, par.1.)

Le sujet 2 ajoute que les élèves ne se confient pas spontanément et comme elle, plusieurs affirment qu'il peut être difficile d'entrer en contact avec les élèves. Plus de la moitié des enseignantes disent que cette distance est l'une des raisons qui justifient qu'elles en viennent à éviter d'intervenir auprès de leurs élèves. De plus, le fait d'avoir recours à du personnel de soutien qui intervient et souvent effectue les retours réflexifs avec des

élèves sur des évènements, contribue à accentuer la distance qui se crée entre l'enseignante et ses élèves, selon la moitié des enseignantes participantes. Le sujet 4 précise qu'il est très difficile d'intervenir auprès des élèves afin qu'ils prennent conscience de leur actes et en deviennent responsables aussi parce que l'intervention faite par une tierce personne ne correspond pas nécessairement à son intention. Pour elle, comme pour les sujets 2, 3, 6 et 7, aux yeux des élèves, les enseignantes ont inévitablement le mauvais rôle à jouer, ce qui ne les aide pas à avoir un impact sur leurs élèves. Elle dit : « Mais pour eux, c'est moi qui suis méchante, ce n'est pas eux qui ont un comportement qui n'est pas adéquat. Donc, c'est super difficile. Eux, ils n'ont pas vraiment de regard sur leur comportement, c'est toujours de la faute un peu extérieure à eux-mêmes ». (S4, p.13, par.1.)

Selon les enseignantes qui s'expriment à ce sujet, il ne s'agit pas simplement d'un constat, mais bel et bien d'une difficulté telle qu'elle limite leur pouvoir d'agir.

4.4.3.3 L'impact de ces contraintes sur le quotidien des enseignantes et sur la relation entre les élèves et l'enseignante

Plusieurs enseignantes font état des difficultés qu'elles vivent au quotidien dans leur classe et qui contraignent et parfois monopolisent leurs actions. Le sujet 7 affirme, parlant de la gestion de comportement : « [...] je suis toujours, toujours en train de gérer ça et pendant que tu le fais, y'a quelque chose qui éclate de l'autre côté. » (S7, p.5, par.1.) Le sujet 6 qualifie la gestion de classe de difficile : « [...] tu es toujours sur la corde raide. » (S6, p.23, par.1.) Le sujet 7 ajoute qu'en dépit de tous ses efforts, il y a toujours un élève qu'elle dit ne pas pouvoir garder en classe. Elle dit devoir mettre des élèves en dehors de sa classe lorsqu'elle ne trouve pas d'autres moyens de contrôler ou d'arrêter les comportements jugés inappropriés, comme les crises. Cette dernière est attristée de la situation et, plusieurs de ses collègues disent ne pas sentir qu'elle peut faire quelque chose pour éviter ou contrôler cette colère et cette agressivité de la part des élèves. La gestion des comportements perturbateurs prend donc une place importante dans le quotidien des enseignantes, bien plus que cela devrait, selon plus de la moitié d'entre elles.

Cette impuissance, cette incapacité de prévenir, d'intervenir et d'effectuer le retour auprès des élèves a une influence sur la relation qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves. Le sujet 3 va jusqu'à affirmer : « Oui, tu sais, tes élèves ils t'aiment, tu vas les aimer, mais il n'y a pas de complicité, c'est difficile de développer ça. » (S3, p.25, par. 3). Pour le sujet 5, cette relation, qui s'établit également sur la base d'un lien de confiance réciproque, se voit contrainte par les limites de ses interventions. Cela peut mener à de grands conflits et à des crises de la part des élèves, qui demeurent incompris, ce qui contribue également à éloigner l'enseignante des élèves. Le sujet 3 dit ressentir une grande fermeture de la part de ses élèves, ce qu'elle attribue à la nature superficielle de sa relation établie avec ces derniers. Sous l'angle de l'interaction, le sujet 6 exprime le sentiment de donner beaucoup et de recevoir peu. Pour la moitié des participantes, cette réalité est difficile à accepter. Le sujet 10 résume la situation vécue par les enseignantes : « C'est difficile de se détacher émotivement de ce qui se passe, de ce que les élèves ont comme problèmes, de ce qui se passe en classe, mais il faut malgré tout tenter de les rejoindre. » (S10, p.26, par.1.). Pour le sujet 2, il est clair que cela a beaucoup à voir avec la langue de communication, le français. Elle affirme : « Ils n'établissent pas beaucoup de relations avec nous parce qu'ils savent, même ceux qui sont capables de communiquer avec nous, en français, il y a cette retenue qui fait qu'ils ne s'engagent pas vraiment vis-à-vis de nous. » (S2, p.17, par. 2.) Finalement, pour le sujet 7, en somme, la gestion des comportements prend la majeure partie de son temps et de son énergie en classe et laisse, ainsi, peu de place pour l'enseignement à proprement parler. Elle dit : Je dirais que je fais plus de gestion que d'enseignement. » (S7, p.9, par.7.). Elle poursuit en disant qu'elle passe parfois des semaines entières à essayer de faire en sorte que ça se passe bien en classe, que les conflits soient évités, et qu'en bout de ligne, elle réalise que c'est tout ce qu'elle a fait de sa semaine.

La description des contraintes relatives aux ressources matérielles d'enseignement-apprentissage, à la transmission des contenus d'apprentissage et au développement des compétences au programme, d'une part, et, d'autre part, celles relatives au contexte général de pratique, nous font mieux comprendre les difficultés qui peuvent se vivre et surtout la représentation que les enseignantes s'en font. L'ensemble

des résultats de recherche et leur analyse permettent toutefois de poser certaines questions et de s'ouvrir à de nouvelles perspectives.

L'analyse du contenu des verbatim d'entrevues effectuées auprès des dix enseignantes participantes met en évidence un ensemble de contraintes qui composent leurs situations professionnelles. Or, à la lumière du concept de tâche redéfinie qui délimite théoriquement notre objet d'étude, nous constatons que les contraintes des situations professionnelles, vécues et exprimées par les enseignantes participantes sous forme de difficultés, d'obstacles, d'incapacité d'agir, sont en quelque sorte des indicateurs de ruptures. Ces indicateurs de ruptures se rapportent tantôt à la transmission des connaissances et au développement des compétences au programme ainsi qu'aux besoins de leurs élèves en matière de matériel, tantôt à l'intervention auprès de leurs élèves et à la création de liens avec ces derniers. C'est précisément ces indicateurs de ruptures qui nous amènent à observer deux dimensions qui traversent nos résultats : le français langue de communication et d'enseignement et la relation entre les enseignantes et leurs élèves. Ces deux dimensions sont analysées et interprétées au chapitre V.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION DES DONNÉES

Les résultats de recherche justifient de nous attarder à deux dimensions de la situation professionnelle mises en évidence: le français langue de communication et contenu d'apprentissage ainsi que la relation des enseignantes avec leurs élèves. Ces deux dimensions de la situation professionnelle sont cruciales en raison de leur fonction structurante à la base d'un enseignement en langue seconde. Les résultats de recherche relatifs à ces deux dimensions sont discutés à la lumière du concept de minorité ethnoculturelle involontaire résultant des travaux d'Ogbu (1992) auprès de minorités culturelles. Le concept de transculturation de Huffman (2010) constitue également un support à cette réflexion, voire cette problématisation. Il en ressort un questionnement concernant les connaissances et les compétences en enseignement en contexte de minorité involontaire.

5.1 Le français langue de communication et contenu d'apprentissage

Le français langue d'enseignement sert de vecteur à la transmission des contenus d'apprentissage des programmes d'études du secteur francophone des établissements scolaires de la Commission scolaire Kativik (CSK, 2010). Le français devient ainsi la langue de communication entre les élèves et l'enseignante. Le français est, sauf exception, la langue maternelle des enseignantes généralistes embauchées à des postes de titulaires au niveau primaire francophone et de ce fait, celle des participantes à cette étude. Les tâches redéfinies des enseignantes participantes exposées au chapitre IV informent de la situation professionnelle telle qu'elle leur apparaît, telle qu'elles la vivent et la comprennent. Les résultats d'analyse des contenus d'entrevues conduisent à l'identification de la langue comme dimension prégnante de la situation professionnelle, d'abord pour communiquer avec les élèves, ensuite pour réaliser des activités d'enseignement-apprentissage et développer une relation réciproque avec eux.

Dans le chapitre IV, nous avons vu que le but premier de plus des deux tiers des enseignantes est la communication avec leurs élèves : se faire comprendre avant même de penser à leur enseigner, telle est la façon dont plusieurs enseignantes expriment ce

qu'elles ont à faire. L'établissement d'une communication de base efficace entre l'enseignante et ses élèves demeure ainsi au centre de leur attention et oriente les buts qu'elles poursuivent, les moyens qu'elles mettent en place, les activités d'apprentissage qu'elles font, bref, leurs actions en classe en général.

Éventuellement, la langue revêt d'autres formes, a d'autres utilités, mais n'en demeure pas moins une préoccupation importante des enseignantes. Comme elles agissent, communiquent et livrent des contenus d'apprentissage à travers cette langue 5de minorité ethnoculturelle involontaire, elles se voient confrontées à diverses difficultés, divers obstacles, que nous considérons être des indicateurs de tension qui nuisent à la réalisation des activités quotidiennes. Nos données de recherche nous permettent de proposer l'interprétation suivante : le discours des enseignantes des deuxième et troisième cycles du primaire sur le français langue de communication et d'enseignement indique la présence de ruptures dans toutes les composantes des situations professionnelles observées.

5.1.1 Le désir des enseignantes d'entrer en communication avec les élèves

Les résultats de recherche nous amènent à constater que les enseignantes désirent entrer en contact avec leurs élèves, mais que ces derniers expriment des réticences interprétées de diverses manières par les enseignantes, qu'il s'agisse de la peur d'être dans l'erreur ou encore que leurs élèves démontrent de l'opposition.

Les enseignantes, qui privilégient les communications orales en classe, se voient au cœur de situations qui peuvent s'avérer tendues. La majorité cherche donc à tout mettre en œuvre pour favoriser ces communications avec leurs élèves. Elles multiplient les actions favorisant l'acquisition et la rétention de bases en français afin d'être en mesure de communiquer avec leurs élèves, d'abord pour se faire comprendre et entrer en relation avec eux, et ainsi permettre aux élèves de développer les connaissances et compétences dans les domaines à l'étude prescrits dans le programme.

5.1.1.1 Les actions posées pour entrer en communication avec leurs élèves

Les données recueillies démontrent qu'une majorité de ces enseignantes de deuxième et troisième cycles dit s'investir dans un processus d'initiation des élèves au français en prenant le temps de revoir les bases de l'apprentissage de cette langue. Pour

ce faire, elles planifient des activités d'apprentissage qui mobilisent les connaissances antérieures et encouragent le partage d'expériences personnelles. Elles font des choix de sujets et d'activités qu'elles jugent pertinents, intéressants et significatifs. Elles alternent l'enseignement en groupe et l'enseignement individuel pour répondre aux besoins des élèves. La plupart favorisent les activités ludiques qui, selon elles, placent les élèves dans de meilleures dispositions pour apprendre.

Ce faisant, pour toute activité, elles adaptent leur niveau de langage, utilisent un vocabulaire spécifique minimal en fonction du niveau de langue des élèves. Elles adaptent la formulation de leurs interventions verbales avec l'intention de répondre aux besoins des élèves, en employant diverses techniques et approches pédagogiques : l'utilisation de structures de phrases simples, la répétition, la reformulation, l'humour, les techniques de communication telles le geste illustré ainsi que l'utilisation de supports visuels dans les activités d'apprentissage. Elles tentent d'amenuiser l'impact des erreurs à l'oral comme à l'écrit en français, en utilisant l'humour. De plus, dans le but de favoriser la réussite, elles adaptent les exigences des programmes en créant de l'intérêt pour les communications à l'oral et en orientant les échanges vers des sujets qui les intéressent et qui proviennent de leurs expériences personnelles.

Malgré les moyens employés, les données analysées mettent en évidence les tensions liées à l'apprentissage d'une langue seconde et plus spécifiquement, les réticences qu'ont plusieurs élèves à communiquer, et même leur opposition. Les enseignantes tentent alors de s'expliquer ce qui crée ce phénomène. Certaines supposent que la crainte des élèves de faire des erreurs est plus grande que le désir de s'exprimer. Des enseignantes croient que le faible niveau des élèves en langue seconde explique leur réticence à vouloir se commettre dans une conversation, tandis que d'autres associent cela à un manque d'intérêt à parler cette langue, ou encore à entrer en communication avec l'enseignante d'une autre culture. Elles font état des frustrations de leurs élèves, des crises, des réactions vives et parfois violentes lorsque ces derniers sont dans l'erreur ou qu'ils ne comprennent pas. Ces réactions seraient d'autant plus intenses étant donné le fait que le français n'est pas leur langue maternelle et qu'il est moins naturel pour eux de l'employer. Le fait de parler et d'enseigner en français créerait ainsi plusieurs problèmes de communication. La charge de travail des enseignantes en serait alourdie parce que

certaines élèves réagissent mal à l'enseignement du français. Les situations professionnelles vécues par les enseignantes au regard de cet aspect de l'enseignement au Nunavik en seraient ainsi complexifiées. Elles sont plusieurs à se questionner, à chercher à comprendre les raisons de ces réticences, de cette opposition.

Ogbu (1992), anthropologue ayant traité de la situation des Afro-Américains et de leur performance scolaire, et s'étant surtout intéressé aux minorités involontaires, offre une piste de compréhension de ces réactions vives des élèves ainsi que de leur réticence à s'investir en français. Il affirme que les minorités ethnoculturelles involontaires, auxquelles nous associons les Inuit, en apprenant et adoptant les codes et les références d'une autre culture que la leur, que ce soit la langue, ou les mœurs, craignent de perdre leur propre identité, leur sens de la communauté, leur estime de soi. De ce fait, il n'est pas rare de voir de l'opposition de la part de ces groupes à s'investir à l'école, dans un milieu essentiellement dominé par la culture de la société majoritaire non-inuit. Toujours selon Ogbu (1992), cette vision de la menace de l'Autre est aussi renforcée par des comportements en provenance de l'intérieur des communautés, qui valorisent ou dévalorisent un type de réussite ou l'autre. Par exemple, la réussite scolaire est de ceux-là puisque ces standards de réussite ont été élaborés selon des critères émanant de la société dominante.

Pour nuancer les propos d'Ogbu et nous ramener à notre contexte particulier, il faut dire que les jeunes inuit ne seraient pas nécessairement conscients de cette « menace » apportée à leur culture, ou du moins, pas à cet âge. On dirait alors qu'ils réagissent plutôt instinctivement à un vécu scolaire qu'ils ressentent comme aliénant, sans rapport évident à leur milieu de vie, et générateur de contraintes difficiles à supporter.

Ces réactions prendrait la forme de conflits avec les enseignantes comme en témoignent des entrevues menées auprès de jeunes inuit de Quaqtak et leurs familles en 2010, Louis-Jacques Dorais décrivait alors : « School is generally appreciated by younger kids, but many teenagers have problems relating to their non-inuit teachers and to what is taught in the classroom » (Dorais, 2010 :49). Dorais (2000) ajoute : « According to one respondent, the young do not really appreciate the importance of formal education because it's relatively easy to find a job without having gone to school for long. And as

mentioned before, those have left school loaf around and misbehave. » (Dorais, 2010 :49)
 Il y aurait là une part de réponse à cette question de l'opposition et de la tension ressentie, soit celle du manque d'intérêt intrinsèque pour la formule scolaire et ce qui y est enseigné. Il serait difficile dans ce contexte de voir la pertinence de cette même formule et de ce même contenu dans la mesure où ils ne sont pas tributaire de ce qui est considéré comme étant la « réussite » professionnelle d'un jeune. Ce manque de reconnaissance d'une population pour le système scolaire n'en favoriserait pas la crédibilité et la viabilité.

5.1.1.2 Ce que signifie apprendre la langue d'une société dominante

Nos résultats démontrent de plus que les élèves sont tributaires du choix de la langue de scolarisation. Ils sont donc en quelque sorte « obligés », voire même contraints à l'usage de la langue française, autant dans un cadre d'apprentissage des contenus au programme que dans les communications en classe : obligation de l'écouter, de la comprendre et de communiquer en l'utilisant au quotidien. En comparaison, Ogbu (1992) spécifie que les minorités ethnoculturelles volontaires vivent très bien avec la langue seconde, tandis que les minorités ethnoculturelles involontaires auraient plutôt tendance à vivre des frustrations en raison de l'expérience de la contrainte et ce, nonobstant le choix de la langue de scolarisation. En effet, le contexte d'éducation aurait une grande influence sur la réponse des élèves dans un cadre d'apprentissage.

L'appropriation de la langue de la société dominante dont parle Ogbu en relation avec la réponse en quelque sorte « positive » des minorités ethnoculturelles volontaires, s'explique par la posture de ces dernières en contexte. Ogbu (1992: 9) explique :

Voluntary minorities do not perceive learning the attitudes and behaviors required for school success as threatening their own culture, language and identities. Partly because they made a choice... they transcend their new reality and they are not victim in any ways. That totally changes the conception when you are obliged to a new language, a new culture that has been imposed...

À ce propos, Huffman (2010) précise que l'identité culturelle de l'apprenant doit être assez forte pour être en mesure de « transcender » cet obstacle, cette peur de perdre de sa culture, de son identité en se livrant « au jeu » de l'Autre. Huffman (2010) reprend les dire de Lewin (1948) en mentionnant que les études ont démontré que plus l'identité

ethnoculturelle est forte chez un individu, plus celui-ci est outillé pour embrasser et s'approprier les atouts de la culture seconde avec laquelle il est mis en contact. Une forte identité ethnique serait associée à une stabilité émotionnelle et une confiance en soi assez fortes pour surmonter les difficultés et développer le désir intrinsèque de s'investir dans la société dominante. Selon cette perspective, dans le contexte d'éducation biculturelle mis en place au Nunavik, il serait donc pertinent d'être sensibilisé à cette dimension de l'éducation auprès des élèves inuit et à s'y attarder en mettant en place des outils pour renforcer cette identité ethnique. Notre discussion s'attarde ainsi justement au rapport lié aux communications entre l'enseignante, en quelque sorte messagère et porteuse de cette autre langue, cette autre culture, et l'élève qui se voit présenter une culture et une langue nouvelle dans un cadre scolaire. C'est de cette contradiction que peut émaner certains comportements, certaines attitudes des élèves qui sont obligés à ces nouvelle langue et culture dans le cadre scolaire au Nunavik.

5.1.2 Le questionnement du contexte de la scolarisation en français

Les données recueillies et analysées nous amènent à constater que les enseignantes de français langue seconde se retrouvent en situation de communiquer et d'enseigner dans une langue qui ne trouve sa place qu'à l'école, voire seulement à l'intérieur des murs de la classe. Les élèves parlent inuktitut et sont portés à employer spontanément l'anglais, langue seconde de la communauté, en tant que deuxième langue de communication. Selon les enseignantes, les élèves n'ont pas de références de situation où on utilise quotidiennement le français dans un domaine de travail au Nunavik. Elles sont quelques-unes à questionner la pertinence de la scolarisation en français puisqu'une utilisation quotidienne leur apparaît peu probable, selon leur lecture de la place que cette langue occupe au sein des familles et des communautés.

Si on accepte que l'apprentissage d'une langue seconde doive se vivre dans un contexte global propice à cet apprentissage, soit dans un environnement social et culturel ouvert et disposé à l'apprentissage et à l'intégration d'une langue seconde, on présume que le contexte d'apprentissage joue un rôle central dans l'acquisition d'une langue et l'intérêt qu'elle suscite. Ces conditions seraient absentes du contexte de pratique au Nunavik, si l'on se fie à ce que certaines enseignantes ressentent et expriment. Pour qu'une langue ait en quelque sorte sa pertinence, ou une raison d'être apprise, et qu'elle

suscite ainsi chez les apprenants la motivation requise à un tel investissement personnel, elle doit vivre hors des murs de l'école comme l'indiquent certains auteurs. Et c'est ce qui amène à considérer ces aspects des situations professionnelles dans lesquelles se retrouvent les enseignantes francophones.

En effet, Cummins (2001) et Bourdieu (1980) mentionnent que pour qu'une langue trouve sa pertinence aux yeux de celui ou celle qui l'apprend, elle doit avoir un certain niveau de vitalité au sein du milieu de vie des personnes. Lambert (1977) mentionne que la pertinence de connaître et d'apprendre une langue seconde, de s'intéresser et de désirer s'investir de manière intrinsèque dans une telle démarche d'apprentissage, réside dans la reconnaissance sociale et collective de l'utilité de cette même langue. Il poursuit en disant que l'utilité et la valeur accordée doivent d'abord être communiquées dans la famille. Landry (1987) complète en attirant l'attention sur l'existence d'un équilibre entre les différents milieux de vie de l'enfant, notamment celui de l'école et celui de la famille. Y'aurait-il là un questionnement à poser? Y'aurait-il lieu de se questionner sur le lien qui s'établit entre l'école et la famille? Y'aurait-il un pont à créer entre ces deux entités?

Selon Bourdieu (1980), c'est précisément la vitalité ethnolinguistique qui s'observe notamment à travers la démographie, la politique et le « capital » d'une langue dans une région donnée, qui confère à cette même langue un statut et son potentiel de développement. Au regard des résultats de recherche, nous considérons que le « capital de sympathie », qui n'est pas un concept en soi, mais qui nomme bien la représentation exprimée par quelques enseignantes participantes qui ont vécu et senti son existence, semble aussi être un « facteur », s'il en est un, influençant l'implication des élèves dans tout ce processus d'apprentissage du français. Ces élèves s'impliquent et développent, auprès d'enseignantes francophones significatives, un lien d'attachement créant cet intérêt, ce désir d'entrer en contact avec l'autre, et de s'approprier des sources communes, en plus d'adopter une certaine façon de voir et d'approcher ces apprentissages. Des questions se posent donc, tant en relation avec le contexte de pratique qu'avec la posture des enseignantes dans ce contexte.

5.1.2.1 La position et les lieux d'action des enseignantes

À travers les actions que les enseignantes disent poser pour favoriser la communication avec leurs élèves, plusieurs mettent à l'essai et tentent d'adopter des approches pédagogiques favorables aux échanges en classe. D'autres encouragent et créent plutôt des occasions d'échanges dans d'autres cadres, dans d'autres contextes, d'autres environnements, d'autres lieux que la classe.

Les résultats de recherche démontrent que des enseignantes favorisent les échanges avec leurs élèves non seulement en dehors de la classe, mais en dehors de l'école. Cela permettrait non seulement, d'entrer en communication, en contact avec les élèves en français, de manière informelle et agréable, mais cela contribuerait par la même occasion à la rétention des nouvelles acquisitions linguistiques en plus de favoriser des échanges authentiques entre les enseignantes et les élèves, et ce, presque exclusivement en français. En fait, ce que ces quelques enseignantes font et remarquent, c'est la différence notable d'ambiance et l'amélioration des échanges qui s'opèrent lorsqu'elles se retrouvent avec leurs élèves dans un contexte à l'extérieur des murs de la classe et de l'école même. Les échanges deviennent alors plus naturels, plus fluides, et l'ambiance plus propice aux échanges authentiques entre un adulte à un enfant, peu importe les différences de langue.

Ce que l'on sait, c'est que, selon Huffman (2010), le cadre scolaire même dans lequel s'investissent les enseignantes, c'est-à-dire, l'éducation biculturelle, conserverait, une forme d'acculturation dans sa conception et sa structure. Comme l'acculturation demeure une forme d'assimilation qui place les groupes ethniques dans une situation où une culture prédomine et l'autre s'y conforme, les élèves demeurent ainsi dans une position qui peut être source d'inconfort et de malaise. Cela expliquerait que le français ne trouve pas nécessairement sa place en classe, et qu'à l'inverse, en dehors d'un cadre défini et structuré de l'institution scolaire dominante, le français trouve sa pertinence aux yeux de l'élève. Bien entendu, la littérature mentionne que l'éducation biculturelle tend vers la mise en valeur de contenus et d'approches pédagogiques propres à la culture de la minorité (Crago, 1992; Erikson, 1993; Stairs, 1991 dans Berger et Epp, 2006), mais est-ce que ces efforts de valorisation de la langue et de la culture ainsi que les pédagogies propres aux élèves inuit sont assez significatifs? La question se pose.

En dehors de l'école, dans un environnement extérieur à l'école, dans un lieu désacralisé, désinstitutionnalisé, un intérêt intrinsèque à employer et mettre à profit les connaissances des élèves favoriserait l'utilisation du français. L'apprentissage d'une langue qui passe essentiellement par le désir d'entrer en relation avec l'autre prendrait dans ces situations tout son sens. À l'inverse, les interactions en situation de classe, dans un cadre « imposé », choisi, déterminé et construit par la société dominante contribuerait à maintenir un certain esprit d'assimilation à la base de cette tension, cette opposition qui se créent lorsque des élèves ne se sentent pas chez eux.

Les enseignantes agissent en faisant au mieux de leur connaissance de la situation dans un contexte ethnoculturel où les manifestations de réticences et d'oppositions sont fréquentes. Souvent, elles ne peuvent nommer les malaises avec exactitude, mais font état de leurs observations des attitudes et des comportements des élèves. La description de leurs actions exprime également les conséquences de ces tensions et difficultés, notamment par des remises en question fréquentes et l'expression d'attitudes d'abandon. Leur discours est défaitiste, elles évoquent leur démission au sens littéral ou figuré, ou encore expriment leur incapacité d'agir.

5.1.3 Le français langue de l'acquisition des contenus d'apprentissage

Dans le contexte communautaire et scolaire, tel que présenté, les enseignantes sont confrontées à la valeur et à la place accordées au français dans la communauté. Elles sont plusieurs à mentionner le défi que cela représente, défi que la moitié d'entre elles expriment en termes de lourdeur de la tâche, dont tout le processus de préparation (planification, conception, recherche et création de matériel approprié) des activités d'apprentissages. Quelques-unes ajoutent qu'elles ne possèdent ni l'expérience ni la formation à l'enseignement en langue seconde.

Les données analysées décrivent les actions posées, les buts poursuivis et l'ampleur des difficultés inhérentes aux situations professionnelles telles que se les représentent les enseignantes en français langue seconde au Nunavik. Comme tout professionnel de l'enseignement au niveau primaire, elles se doivent d'intéresser les élèves à la tâche d'acquisition des contenus d'apprentissage définis dans les programmes d'études et de les accompagner dans la réalisation des diverses activités d'apprentissage proposées pour acquérir ces contenus. Malgré la volonté des enseignantes et les

interventions pédagogiques qu'elles mettent en place auprès de leurs élèves, les difficultés qui les préoccupent retiennent notre attention. Celles-ci sont présentées en relation avec le programme d'étude et le matériel d'apprentissage.

5.1.3.1 Le programme d'étude et le matériel didactique en langue seconde

Les enseignantes participantes décrivent leurs difficultés à utiliser le programme d'étude officiel. Elles le jugent peu adapté aux besoins des élèves et à la complexité de la tâche double qu'ils ont à accomplir, soit d'apprendre une langue seconde et de développer les compétences requises à l'assimilation des contenus d'apprentissage en langue seconde. Les constats sont les mêmes en ce qui concerne le matériel d'apprentissage disponible. Elles identifient un manque de ressources didactiques correspondant aux besoins d'apprentissage des élèves inuit et qui offrent des activités d'apprentissage pertinentes et adaptées à leur proposer. Les enseignantes se voient tous les jours confrontés à leurs propres limites, autant en ce qui concerne les communications qu'en ce qui a trait à la transmission des contenus d'apprentissage en français langue seconde et dans les autres matières à l'étude. Elles expriment leurs difficultés à se sentir efficaces.

Les enseignantes ont l'impression de devoir abaisser leurs exigences pour adapter leurs actions aux besoins des élèves, à leur niveau en langue seconde. Aylward (2010), qui a réalisé une étude auprès d'enseignantes inuit et non-inuit sur la raison d'être de l'enseignement bilingue, mentionne que le manque de ressources matérielles adaptées à l'apprentissage en langue seconde remet en question la qualité des programmes de formation à la base même des standards officiels et de ce fait, fragilise tout le processus de transmission des contenus d'apprentissage.

Par ailleurs, quelques enseignantes expérimentées disent développer des activités d'apprentissage qui favorisent les réussites chez leurs élèves. Elles affirment malgré tout devoir ajuster et adapter année après année et même parfois, jour après jour, les standards à atteindre afin de faciliter la progression des apprentissages et permettre aux élèves de vivre des réussites.

En somme, les enseignantes posent de manières différentes, à différents degrés et à divers moments, souvent de façon intuitive, des actions qui sont favorables à

l'acquisition des contenus d'apprentissage en langue seconde. Elles tentent ainsi de répondre le plus possible aux besoins des élèves, à un enseignement qui tienne compte de l'aspect culturel de cet enseignement. Ainsi, qu'elles atteignent les standards du programme ou pas avec leurs élèves, en utilisant le matériel didactique à disposition ou pas, elles s'efforcent de trouver des façons de faire qui leur permettront de vivre des expériences professionnelles pertinentes et enrichissantes, ce qui implique la progression des élèves dans leur cheminement scolaire.

5.1.3.2 Enseigner à des élèves appartenant à une minorité involontaire

Les enseignantes sont sensibles à la culture première de leurs élèves. Elles désirent adapter les activités d'apprentissage en fonction de leur connaissance de l'environnement social, culturel et linguistique de leurs élèves tout en tenant compte de leur âge et de leur niveau de scolarisation. Près de la moitié d'entre elles expriment le souci de faire comprendre la pertinence des apprentissages proposés à leurs élèves. Elles veulent rendre significatifs les contenus d'apprentissage et leur démontrer l'utilité concrète de ceux-ci. Elles croient essentiellement que cela peut stimuler la motivation et l'apprentissage. Des techniques ou des approches pédagogiques spécifiques sont mises en place à cette fin.

Certains auteurs se sont penchés sur ces techniques et approches qui peuvent améliorer les situations professionnelles dans lesquelles s'investissent les enseignants en milieu pluriculturel. Huffman (2010), en référant aux travaux d'autres auteurs, expose par exemple des formules pédagogiques qui soutiennent l'enseignement dispensé à des élèves amérindiens aux États-Unis. Il note l'importance du support visuel pour favoriser les représentations mentales des élèves en processus d'apprentissage. Tout comme les participantes à la présente étude, il relate la pertinence des démonstrations, devant les élèves, de la façon dont une activité d'apprentissage doit être réalisée, ce que nos participantes nomment « modélisation » des activités. Huffman (2010) propose une théorie du transculturalisme. Il précise que les enseignants, dans une perspective de transculturation, doivent d'abord être en mesure de reconnaître les styles cognitifs et les modalités d'apprentissage des élèves. Il met ensuite l'accent sur la fonction du non-verbal et des comportements en général, de même que de l'autorégulation des comportements.

Finalement, au plan de la dynamique de groupe, Huffman (2010) souligne l'importance de la reconnaissance du rôle du groupe dans les apprentissages et la création d'un climat agréable. Toutefois, ces pratiques requièrent un savoir spécifique : des connaissances et des compétences personnelles et professionnelles, des connaissances culturelles, anthropologiques et sociologiques que la formation générale à l'enseignement primaire ne prévoit que peu ou pas.

Gay (2000) dans son ouvrage *Culturally responsive teaching : Theory, research and practice*, présente une définition d'un enseignement qui soit culturellement sensible. Élaborée dans une perspective théorique liée à l'éducation auprès des amérindiens des États-Unis, cette théorie s'appuie sur le postulat suivant : pour que des jeunes d'une minorité ethnoculturelle puissent évoluer, apprendre et être motivés à le faire dans un contexte d'éducation biculturelle, ils doivent recevoir un enseignement significatif et personnalisé. En conséquence, l'enseignement prévoit des actions qui personnalisent les contenus d'apprentissage et qui situent les activités favorisant le développement des compétences dans des cadres de référence significatifs et ancrés dans l'expérience. Selon Gay (2000) cet enseignement tient compte des principes suivants : 1) développer des connaissances de base sur la diversité culturelle; 2) Inclure la diversité ethnique et culturelle dans le programme; 3) démontrer la préoccupation de vouloir développer un apprentissage communicatif; 4) communiquer avec des élèves de diverses ethnicités; 5) répondre à la diversité ethnique dans la façon d'exposer les explications et instructions (trad. libre, Gay, 2000). Ces principes sont larges, mais toutefois, ne pourraient-ils pas devenir des repères permettant de mieux répondre aux besoins des élèves? Pourraient-ils guider les enseignants et enseignantes francophones dans leur pratique en leur permettant d'acquérir une certaine base de connaissances concernant la réalité du milieu de pratique, autant en ce qui a trait aux savoirs liés à la culture inuit, qu'au développement d'une « sensibilité éclairée » de l'enseignement dans un tel contexte? Ces principes pourraient-ils mener à nous questionner sur ce qui pourrait soutenir l'enseignement auprès d'un groupe de minorité involontaire?

5.1.4 La redéfinition de l'objet de la tâche par les enseignantes

Le français en tant que langue de communication et contenu d'apprentissage incarne l'objet de la tâche d'enseignement auprès d'élèves inuit. Les résultats de

recherche et la nature de celle-ci permettent d'ouvrir quelques pistes de réflexion sur les besoins de formation des enseignants au Nunavik. Nous proposons ces quelques pistes au regard de la définition de l'objet particulier du travail enseignant, dans notre cadre de référence. Cela consiste à agir auprès d'élèves dont les acquis cognitifs, affectifs, sociaux et culturels s'expriment dans une langue qui n'est pas la leur. En fait, les résultats documentent les paramètres et les implications concrètes de cet objet dans le contexte d'éducation. Comme dans le cas de tout mandat formel, l'objet est singularisé par les particularités de la situation qui en contextualise la réalisation.

Les enseignantes participantes expriment un certain malaise lié à la langue qu'elles emploient au quotidien pour communiquer avec leurs élèves et leur enseigner. Quelques-unes se questionnent sur la pertinence du français dans la vie de leurs élèves. D'autres remettent en doute leurs compétences à enseigner dans un contexte de langue seconde sans avoir eu une formation en langue seconde, ou encore s'interrogent sur les moyens à prendre pour améliorer leur situation. Toutes font état de contraintes majeures en lien avec l'usage du français dans les contextes de communication ou d'enseignement. Elles sont plusieurs alors à mentionner qu'elles auraient apprécié être mieux informées avant d'entrer en fonction, autant sur la culture, sur l'enseignement en langue seconde, que sur les difficultés liées à la communication en français, la faiblesse du niveau d'acquisition des élèves en français et dans les autres matières au programme, ainsi que sur les difficultés potentielles à employer le matériel et appliquer le programme. Par ailleurs, quelques rares enseignantes nuancent ce propos : elles auraient aimé être mieux informées de la culture, mais ne sont pas en mesure d'identifier la nature de ces informations croyant qu'au final rien ne permet de savoir exactement comment agir ou réagir lorsque des difficultés se présentent.

Nous savons d'une part, que la langue est intimement liée à la culture (Cummins, 2001, Aylward, 2010). Aylward (2010) mentionne qu'à travers les propos de certains enseignants participants à sa recherche, le lien entre la langue et la culture a clairement été établi : « Within dialogue, they connected Inuit languages and Inuit cultural activities and identities : one strengthening the other. » (Aylward, 2008 : 306). Nous savons également, d'autre part, que plusieurs auteurs, dont Bruner (1996) lient l'enseignement, comme l'apprentissage d'une langue seconde, à la réalisation d'activités, qu'ils

identifient comme étant hautement culturelles et dépendantes de ressources de diverse nature. De ce fait, nous supposons que les enseignantes n'ont d'autre choix que d'adopter une posture de nature hautement culturelle. Cette posture, qui devrait notamment s'exprimer à travers un mandat clair, est d'autant plus sensible que l'enseignante agit dans le cadre scolaire en intervenant de diverses façons sur des processus de nature cognitive aussi bien qu'affective et sociale chez l'enfant en développement. C'est en somme tout le processus de socialisation qui est impliqué (Crago, 1994 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Cummins, 2001; Da Silveira, 2009). Les enseignantes participantes exposent une sensibilité, tout en faisant état d'un certain malaise, qu'elles expriment à travers les contraintes et les indicateurs de rupture. Les résultats de cette étude ne permettent pas, cependant, d'identifier clairement une solution, mais justifient des questionnements.

Parmi les enseignantes participantes, certaines posent d'instinct des actions ou adoptent des attitudes et des approches qui facilitent les communications et la transmission des contenus d'apprentissage. L'analyse des composantes de la tâche relative au pilotage des activités d'enseignement-apprentissage permet de décrire leur représentation de ce qu'elles font et ont à faire. Cependant, les difficultés et les contraintes qui y sont associées soulèvent la question de la préparation à l'accomplissement de leur tâche. Dans ce contexte, il devient important de développer les connaissances et les compétences requises pour répondre aux besoins précis des élèves. La mise en relation des propos des enseignantes participantes à cette recherche sur les différentes composantes de la situation professionnelle à l'étude, avec les travaux d'autres chercheurs, nous amène à nous questionner sur l'objet de travail : quelle posture les enseignantes doivent-elles adopter au regard de la langue de communication et d'enseignement pour être en mesure d'agir adéquatement sur le bagage cognitif, affectif, social et culturel des élèves inuit dans un contexte de scolarisation trilingue et basé sur un modèle d'éducation biculturelle? Plus précisément, quelles sont les compétences et les connaissances à développer pour être en mesure d'adopter une approche éclairée et sensible à la complexité des dimensions linguistiques et culturelles d'un enseignement en langue troisième au Nunavik?

5.2 La relation des enseignantes avec les élèves

Les communications en langue française entre les enseignantes et les élèves sont à la base de la relation enseignante-élèves. Outre le fait d'établir les premiers contacts avec les élèves en utilisant le français, se faire comprendre et éventuellement enseigner en français, c'est-à-dire de faire développer les connaissances et contenus d'apprentissages aux élèves en langue seconde, les enseignantes entrent en contact avec leurs élèves afin de les intéresser à apprendre, de les motiver à être en classe et à participer. Elles doivent intervenir auprès d'eux de diverses manières afin de créer et maintenir un climat de classe agréable et favorisant la transmission des contenus d'apprentissage, comme tout enseignant sur le territoire du Sud ou du Nord du Québec. Les enseignantes tentent d'établir des liens positifs avec leurs élèves. Toutefois, il arrive que des situations difficiles contrecarrent leurs plans. Elles s'efforcent alors de trouver les moyens pertinents pour établir une relation d'aide et d'accompagnement pas toujours facile à identifier en raison de différents facteurs. Les interactions sont ainsi complexifiées en raison de leur situation trilingue comme il en a été question. Elles peuvent aussi s'avérer complexifiées en raison de la présence d'autres phénomènes à prendre en considération car ceux-ci peuvent soit contribuer à une relation entre les enseignantes et leurs élèves ou nuire son établissement.

La mise en relation de nos données de recherche et celles de la littérature, nous amène à constater que la relation qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves, relation essentielle au rapport d'enseignement, semble perpétuellement troublée par certains aspects des situations professionnelles et du contexte d'éducation biculturelle dans lesquels elle prend place. Cette démarche nous amène encore une fois à examiner la question dans la perspective du concept de minorités ethnoculturelles involontaires qui n'explique pas tout mais qui offre un angle d'approche de cette problématique.

5.2.1 Quand et comment la relation entre les enseignantes et les élèves prend place en classe

Les enseignantes participantes se sont exprimées sur les divers aspects de la relation qu'elles entretiennent avec leurs élèves. Que ce soit en classe ou en dehors de la classe ou même des murs de l'école, elles ont communiqué leur façon de voir leurs interactions avec leurs élèves. Ce qui à première vue apparaît être une question

d'enseignement d'un contenu d'apprentissage serait plutôt une problématique relationnelle présentant des tensions.

Dans un contexte d'enseignement, la question de la relation est centrale. D'abord, elle a le potentiel de provoquer la motivation des élèves à entrer en communication avec l'enseignante, à employer une langue autre que la leur et à se commettre à travers les diverses sphères du processus de scolarisation. Cependant, dans le cas qui nous intéresse, il faut apporter quelques nuances parce que la relation s'inscrit dans un contexte particulier. Selon la description des représentations des enseignantes participantes, la relation qui s'établit entre celles-ci et leurs élèves dans le quotidien de leur pratique au Nunavik peut être source de tensions difficiles à saisir. Des travaux de recherche liés notamment à des facteurs socio-culturels, et socio-économiques, historiques et culturels (Ogbu, 1992; Duhaime, 2006), démontrent effectivement l'impact que ces facteurs peuvent avoir sur les élèves, influençant non seulement les prédispositions générales de ces derniers, mais également compromettant leur capacité à réussir dans le milieu scolaire, à obtenir un diplôme. Les difficultés liées aux relations avec l'enseignante, les tensions qui se font sentir sont-elles en lien avec des facteurs socio-économiques et culturels? Et qu'en est-il du cadre scolaire lui-même?

5.2.1.1 La relation à travers un rapport encadré selon l'approche behaviorale

À travers les résultats de recherche, nous constatons que les enseignantes désirent créer un climat de classe agréable et favorable à la réalisation des activités d'apprentissage. Pour ce faire, la majorité d'entre elles disent mettre en place des systèmes d'émulation organisés selon des règles de vie préétablies. Le respect de celles-ci en classe est sanctionné au quotidien. Ces systèmes de récompense et de conséquences prennent place de différentes manières selon le choix des enseignantes; pour la plupart, c'est l'une des premières choses qui est instaurée en classe dès le début de l'année. Celles qui procèdent ainsi mentionnent l'efficacité du système dans certains cas, tout en déplorant le fait de devoir procéder ainsi pour en arriver à leurs fins, afin que les élèves se comportent bien, qu'ils agissent selon les normes qu'elles valorisent et mettent de l'avant. Elles expriment une impression d'obligation de donner des récompenses lorsque les élèves posent le bon geste, les bonne actions, ou encore agissent adéquatement, avec

respect, en classe. Dès les premières actions posées, la majorité des enseignantes qui procèdent ainsi éprouvent une insatisfaction, soit du fait que le système ne permet pas de contrôler réellement le climat de la classe ou de limiter l'apparition de comportements ou attitudes jugés difficiles, ou parce que, si cela fonctionne relativement bien, le système mis en place ne correspond pas aux critères d'un idéal des façons de procéder. La relation correspond donc, pour plusieurs enseignantes, à un contact structuré par des règles qui balisent les comportements et orientent la relation vers une dynamique « donnant-donnant », qu'elles ne jugent pas favorable à la création d'une relation « profonde ».

Certains auteurs exposent les stratégies qui consistent à mettre en place des systèmes quelconques afin d'éliminer ou de réduire les comportements jugés inadéquats et à l'inverse, de renforcer les comportements jugés adéquats. Berger et Epp (2005) présentent l'approche behaviorale comme étant très populaire auprès des enseignants et enseignantes d'anglais langue seconde œuvrant auprès d'élèves inuit. Ces auteurs ont mené une étude sur cette approche auprès d'élèves du Nunavut au milieu de la première décennie du 21^{ième} siècle. L'approche behaviorale qu'ils qualifient de « praise and rewards » ne serait pas, selon eux, une manière adéquate de procéder auprès des élèves inuit car elle s'écarte fondamentalement de l'éducation traditionnelle, notamment parce qu'elle placerait les élèves comme individus au centre de l'attention. De la même manière, Brody (2000) rapporte « [...] [qu]'historiquement, même auprès des enfants, les demandes ou reproches adressés directement à quelqu'un sont considérés comme étant grossiers et qu'on ne s'attend pas à des explications qui justifient les comportements de quelqu'un » (Brody, 2000, dans Berger and Epp, 2005 : 18), par exemple, lorsqu'une personne n'agit pas bien. L'apprentissage se fait par l'expérience et à travers le regard que les autres portent collectivement sur un geste et non pas en pointant du doigt ou en punissant le fautif. L'enfant doit apprendre et réaliser par lui-même, à moins que ça ne soit dangereux; il autorégule son comportement à travers un cheminement personnel, celui de l'individu face à sa collectivité (Atagutsiak, Ootoova et al., interviews, 2001, dans Berger et Epp, 2005).

En référant aux travaux de chercheurs reconnus, comme ceux de Stairs (1994), Berger et Epp (2005) mentionnent que les façons de récompenser ou de louer aussi bien que de « punir » de l'approche behaviorale seraient susceptibles de créer des conflits

à l'intérieur du groupe et pourraient embarrasser l'élève qui subit ce genre de préjudice, sans pour autant qu'il ne change d'attitude ou de comportement à moyen ou long terme. Ces conflits potentiels à l'intérieur du groupe nuiraient de manière générale aux tentatives de création d'un climat agréable et auraient un impact sur la relation que l'enseignant ou l'enseignante entretient avec ses élèves, notamment parce qu'il ou elle en est le ou la responsable.

Certaines enseignantes privilégient des approches plus participatives pour créer un climat agréable, gérer les conflits et les situations de crise en classe. Souvent sans le savoir, ou du moins sans le nommer explicitement, des enseignantes posent d'instinct des actions qui favorisent un esprit plus communautaire et positif. Elles parlent des échanges en classe, des valeurs partagées, encouragées, des bons gestes valorisés en classe, de l'entraide, et disent faire preuve de justice, d'équité, d'authenticité. Elles balisent les actions des élèves grâce à ces façons de faire et d'être. Les enseignantes qui adoptent ce type de stratégies disent toutefois devoir expulser de leur classe des élèves qui ne fonctionnent pas bien ou encore laisser partir d'eux-mêmes ceux qui ne veulent pas être là et qui nuisent à l'ambiance de la classe. En agissant ainsi, elles adoptent instinctivement une manière « traditionnelle », positive et communautaire de faire, en misant sur le bien-être collectif, comme le mentionnent Briggs (2011), Stairs (1994), ou encore Douglas (2009).

On voit donc que les enseignantes tentent d'abord de mettre en place une structure afin de créer un climat agréable pour tous et chacun en classe, toutefois, ces structures n'élimineraient pas automatiquement les crises, l'opposition et les tensions en classe, et ne seraient pas tributaires de la création de la relation entre l'enseignante et ses élèves. Ces façons de procéder se baseraient trop souvent sur une conception de l'intervention possiblement inappropriée et sur une méconnaissance de la culture inuit, ce qui ne permettrait pas aux enseignantes d'interpréter fidèlement les comportements et attitudes des élèves inuit et, conséquemment, sanctionnerait des comportements, à tort ou à raison, mais certainement sans favoriser la création de la relation souhaitée.

5.2.1.2 L'interprétation des comportements des élèves dans ce contexte de pratique

Les données de recherche montrent que malgré les moyens mis en place afin de créer une ambiance favorable à l'apprentissage, les enseignantes ne parviennent pas nécessairement à créer une relation avec leurs élèves. Elles sont fréquemment confrontées à des difficultés importantes qui surviennent à tout moment et qui sont de grandes sources de conflits et de contraintes. Ces difficultés auraient également des répercussions non seulement sur la réalisation des activités d'apprentissage, mais également sur la relation avec leurs élèves. Les résultats recueillis mettent en évidence les difficultés que des enseignantes rencontrent dans la gestion du fonctionnement du groupe-classe et qui monopolisent leur attention et leur énergie.

Les enseignantes mentionnent les réticences et même les oppositions des élèves à ce qu'elles proposent. Elles font état des crises, des conflits et des tensions palpables en classe au quotidien et qui monopolisent non seulement la réalisation des activités d'apprentissage, mais également leurs actions et interventions. Elles tentent de comprendre pourquoi les élèves adoptent de tels comportements, se demandent comment intervenir dans ces situations et se sentent démunies face à plusieurs d'entre elles. Elles expliquent ces situations par la fatigue et l'humeur des élèves ainsi que par le fait qu'ils soient constamment déstabilisés par le contexte d'apprentissage en langue seconde. Elles associent aussi ces situations à des raisons extérieures à l'école, notamment les contextes sociaux, culturels et familiaux, ou encore à la complexité de la situation de la scolarisation vécues par les élèves. La majorité des enseignantes semblent considérer également la langue comme étant un obstacle au bon fonctionnement du groupe-classe, dans la mesure où elles n'ont pas l'impression de pouvoir intervenir adéquatement auprès de leurs élèves dans diverses circonstances. Elles évoquent aussi les multiples facteurs qui contribuent au faible niveau des élèves en langue seconde et dans les matières à l'étude, ce qui accentuerait, selon elles, leurs réactions face aux difficultés en cours de réalisation des activités d'apprentissage. Les difficultés qu'elles vivent au quotidien contreviennent d'une part, au maintien d'un climat agréable et favorable à l'apprentissage et, d'autre part, à l'enseignement proprement dit.

Plusieurs enseignantes attribuent l'inaction ou les réactions des élèves en cours de réalisation d'activités d'apprentissage à un manque d'intérêt qui entraînerait non seulement des comportements de refus, mais également d'opposition. Certaines mentionnent même le refus complet de collaborer, même d'intégrer et faire partie de la classe. Elles s'expliquent ces réactions par les divergences de conception des attentes, de la discipline, des comportements « normalement attendus », d'un enseignant à l'autre, d'une année à l'autre, d'une culture à l'autre. Les enseignantes seraient alors portées à croire que les élèves deviennent confus et développent ainsi une certaine répulsion face à ce qu'elles-mêmes mettent en place en classe. Plusieurs se disent dépassées et ne font que constater l'ampleur de la situation. Selon certaines, cela prend toute la place. Certaines vont même jusqu'à dire que la possibilité de créer des liens avec les élèves n'existe pas faute de complicité. Bref, un sentiment de déception et d'impuissance ressort de l'analyse de leurs propos sur la gestion du fonctionnement du groupe-classe.

Dans la littérature, on voit que la perception et la compréhension des actions et réactions des élèves en classe peut être biaisées notamment par le manque de connaissance ou une mauvaise interprétation de la culture des élèves (Berger et Epp, 2005; Aylward, 2010). Berger et Epp (2005), s'attardent à la question de la perception et de la compréhension des problèmes liés à la discipline et à la gestion de classe, en identifiant un manque de connaissances et d'habiletés pédagogiques pertinentes en contexte d'éducation biculturelle, ce qui rend les enseignants plus susceptibles de nourrir des préjugés à l'égard de leurs élèves, comme le précise cet extrait :

[...] lack of knowledge, teacher prejudice, or « culturally inappropriate, prejudicial, and disempowering classroom management techniques » may also contribute to discipline problems in multicultural settings (Grossman, 1991 :16.) as may the colonial past and present of the schools (Berger, Epp & Moeller, 2006 dans Berger & Epp, 2006 :19).

Les résultats d'analyse des situations professionnelles des enseignantes du Nunavik présentent des indicateurs de même nature. Il devient pertinent de se pencher sur ce besoin évident de connaissances pertinentes pour combler cette absence de connaissance spécifiques des situations professionnelles.

Les résultats de notre étude permettent d'observer, d'une part, des enseignantes témoins de comportements et d'attitudes qu'elles ont du mal à interpréter et à comprendre

et dont elles ne connaissent pas bien les causes ou la provenance. D'autre part, des enseignantes se sentent impuissantes devant les réactions des élèves et ne s'investissent pas automatiquement dans l'établissement d'une relation étant donné les barrières linguistiques et/ou culturelles qu'elles se représentent. De plus, les derniers éléments mentionnés contribuent à maintenir les représentations d'une distance entre l'enseignante et ses élèves. Plusieurs d'entre elles exposent leurs difficultés à identifier et à comprendre les besoins réels des élèves, leurs demandes, leurs idées ou leurs états d'âme. Le point suivant examine cette difficulté de compréhension et d'analyse des situations.

5.2.2 Les outils d'analyse et de compréhension des situations professionnelles des enseignantes

La faiblesse ou l'absence d'outils d'analyse et de compréhension des situations professionnelles des enseignantes rendraient difficile la compréhension de ce qui se passe. Les indicateurs de tensions sur lesquels elles mettent l'accent sont similaires à ce qu'Ogbu (1992) avance. Le chercheur les identifie comme étant des différences de méthode ou de gestion plutôt que de contenu d'apprentissage. Il en détermine quatre dont trois émanent des données discutées ci-dessus : la gestion des communications, la gestion des apprentissages, la gestion et le but des interactions et finalement les méthodes cognitives (Ogbu, 1992).

Toujours selon Ogbu (1992), dans les situations de rencontre de deux populations, deux cultures ou de l'intégration d'une de ces deux cultures à une ou des institutions contrôlées par la société dominante, dans le cas de minorités involontaires, des comportements émanent de la rencontre avec la culture seconde. Ogbu nomme ce phénomène la « secondary culture differences » (1992 :8). Ces comportements seraient selon lui ce que les enseignants observent en classe. Plus précisément l'auteur affirme que ces comportements sont des réponses d'une minorité involontaire à la société dominante, au milieu ou au contexte socialement et culturellement dominant. Il serait donc normal de voir apparaître ce genre de comportements et d'attitudes de la part des élèves inuit. Par ailleurs, selon les travaux d'Ogbu (1992) un fossé se creuserait entre les minorités ethnoculturelles involontaires et la culture dominante notamment, par ce que cette dernière propose dans ses institutions. Les élèves auraient, dans ce contexte, des difficultés à transcender les situations perçues comme étant menaçantes pour adopter des

attitudes et des comportements facilitant les échanges et permettant le transculturalisme. Ogbu précise : « Involuntary minorities interpret the cultural and language differences as markers of their collective identity to be maintained, not as barriers to be overcome. » (Ogbu, 1992:10). Les élèves inuit, dans certaines de leurs actions et réactions, poseraient potentiellement – et inconsciemment – des gestes d’opposition aux propositions des activités quotidiennes, notamment pour protéger leur identité culturelle.

Les enseignantes ne nomment pas la difficulté des élèves à agir selon leurs attentes ou à établir une relation avec elles, selon leurs standards. Elles en exposent d’une certaine façon ce qu’elles voient, ce qu’elles sentent, ce qui constitue en quelque sorte des « symptômes ». Ce qu’Ogbu mentionne lorsqu’il précise l’effet que la colonisation peut avoir sur un peuple et ce, même après plusieurs générations, c’est un peu ce qui se vit dans les classes, selon plusieurs enseignantes, et qui contribue à déranger le bon fonctionnement du groupe-classe ayant comme conséquence d’accentuer le sentiment d’éloignement entre l’enseignante et ses élèves. Ogbu dit : « Involuntary minorities, in contrast, develop a new sense of social or collective identity that is in opposition to the social identity of the dominant groups after they have become subordinated. » (Ogbu, 1992: 9) Le défi des enseignants et enseignantes est tel qu’il devient difficile de s’y investir en toute connaissance de cause. Les enseignants ne se questionnent pas nécessairement sur la « position » ethnoculturelle de leurs élèves dans le cadre scolaire ainsi que sur le contexte historique dans lesquels ils sont appelés à œuvrer, parce qu’ils n’y ont pas été sensibilisés. Il est toutefois clair pour les enseignantes participantes, que ces oppositions et ces tensions n’aident en rien la relation qu’elles souhaiteraient avec leurs élèves.

Ogbu associe ces comportements de refus et d’opposition, observés chez la minorité noire, à une « inversion culturelle » qu’il définit comme étant : « [...] the tendency for involuntary minorities to regard certain forms of behavior, events, symbols, and meanings as inappropriate for them because these are characteristic of White Americans. » (1992: 8). Il poursuit en disant : « Thus, what is appropriate or even legitimate behavior for in-group members may be defined in opposition to White out-group members practices and preferences. » (1992 : 8). Ogbu offre ici une piste de compréhension pertinente des réactions des élèves, mais surtout de tout le registre

potentiel d'incompréhension mutuelle à l'intérieur de la relation qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves dans un cadre d'enseignement-apprentissage et qui aliène du même coup cette relation et toute la démarche d'apprentissage. Dans ce contexte, non seulement la relation est difficile à établir, mais les enseignantes n'ont pas nécessairement les outils pour faire face à tous ces obstacles et contraintes à l'établissement d'une relation qui devrait être au cœur de la tâche enseignante. Et malgré le fait que peu d'entre elles affirment avoir de bonnes et profondes relations avec leurs élèves, certaines enseignantes ont d'instinct ou d'expérience des façons de penser et d'agir qui favorisent de bonnes relations.

Les données de recherche montrent qu'il existe des façons de penser et de faire les choses qui non seulement faciliteraient la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage, mais également contribueraient à enrayer les attitudes d'opposition et la majorité des réactions vives des élèves. Elles parlent d'attitudes positives, de miser sur les réussites, de susciter la participation des élèves, de croire en leurs capacités ou encore d'user de patience, d'être persévérante et d'avoir une grande capacité d'adaptation. Les quelques enseignantes exposant ces façons d'être et de faire ont une certaine expérience au Nord et disent avoir acquis au fil du temps une façon de voir et d'approcher les élèves, mais surtout, disent connaître leurs élèves et avoir établi, au fil du temps, un certain lien de confiance avec eux.

Pour discuter des relations auprès d'une minorité, nous retenons Huffman (2010) qui introduit l'importance de la valorisation, de la collaboration et de la coopération dans la culture amérindienne, ce qui suggère l'établissement d'un parallèle avec la culture des Inuit. Une piste d'action privilégiée va miser sur les forces de chacun dans un esprit de partage et d'échange. Il révèle de ce fait, l'importance de susciter l'implication et la participation des élèves en classe, notamment afin que ces derniers aient un rôle concret à y jouer.

Ogbu (2000) présente différentes avenues à considérer afin d'en venir à assouplir les réactions d'opposition, améliorer les relations entre les enseignantes et leurs élèves issus de minorités ethnoculturelles involontaires, et somme toutes réduire les effets du contact avec la langue seconde et la culture seconde dans un contexte d'éducation. Ogbu (2000), mentionne qu'il est important de reconnaître que « [...] les élèves issus de

minorités ethnoculturelles involontaires viennent à l'école avec des repères culturels et linguistiques et des cadres de référence qui ne sont pas seulement différents, mais possiblement opposés à ce que la culture dominante propose dans les règles et normes encadrant la structure scolaire. Il suggère que les enseignants et les intervenants devraient étudier l'histoire et les processus d'adaptation culturelle propres aux minorités involontaires dans le but de comprendre les bases et la nature de ces cadres de référence culturels et linguistiques aussi bien que le sens de l'identité sociale des enfants. » (Trad.libre, Ogbu, 2000 :12)

Ayant en main tous ces exemples, nous supposons qu'il peut être difficile pour l'enseignante de non seulement maintenir un climat agréable en classe, mais également de créer une relation profonde basée sur le respect et la confiance avec ses élèves et que cela fait état autant de la complexité que des difficultés d'un enseignement dans un tel contexte d'éducation biculturelle. Boubakour, auteur dont les intérêts de recherche sont l'enseignement et l'apprentissage auprès des minorités ethnoculturelles (2010 :14), présente cette dynamique qui s'établit entre l'apprenant, sa langue maternelle et sa culture, d'une part, et l'apprentissage en langue seconde, d'autre part, en disant : « Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, des notions telles que celles des représentations et d'identité culturelle deviennent primordiales car elles problématissent la relation que l'apprenant entretient d'une part avec la culture étrangère enseignée et d'autre part avec sa propre identité. » Si on applique ce raisonnement aux données analysées, les notions de représentation et d'identité culturelle ne problématissent-elles pas également la relation qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves ? Les difficultés majeures de communication, d'interaction, rencontrées en situation d'enseignement-apprentissage ne permettent pas aux enseignantes d'établir, dans la majorité des cas, une relation qui soit épanouissante pour elles-mêmes comme pour l'élève. Une impuissance face aux comportements des élèves, face à leurs crises, à leur opposition, face aux comportements difficiles à anticiper et à gérer et à leurs besoins particuliers, doit être transformée en pouvoir d'action et cela passe entre autres par la compréhension des situations professionnelles selon les divers aspects traités.

Les enseignants et enseignantes francophones qui œuvrent au Nunavik dans un contexte d'éducation trilingue, référant à un modèle d'éducation biculturelle, sont appelés

à s'investir auprès d'élèves issus d'une minorité ethnoculturelle involontaire, en agissant sur leur bagage cognitif, affectif, social et culturel. La langue d'enseignement et de communication, de même que la relation qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves met donc à l'avant-plan l'objet du travail et les compétences et connaissances des enseignants et enseignantes à agir dans ce contexte.

La redéfinition des tâches de pilotage des activités d'apprentissage et de gestion du fonctionnement du groupe-classe par les enseignantes présente plusieurs éléments de convergence attribuables à la dynamique de réciprocité dont ces tâches font l'objet. L'interprétation faite des données résulte donc en une présentation intégrée de la description des représentations de la gestion des activités d'enseignement-apprentissage. En effet, les tâches en présence des élèves qu'elles aient pour objectif de réaliser des activités d'enseignement-apprentissage ou de voir au bon fonctionnement du groupe-classe sont inévitablement en constante interrelation. Elles s'appuient l'une sur l'autre pour en venir à équilibrer l'esprit de la classe et ainsi faire émerger les ambiances propices aux apprentissages. La gestion d'activités d'enseignement-apprentissage au quotidien, prenant place dans des situations professionnelles complexes de par la nature de leurs composantes, nous amène à soulever la question du développement des connaissances et des compétences requises pour l'enseignement dans un contexte d'éducation triculturel auprès d'une minorité ethnoculturelle involontaire. Quelles sont ces connaissances et compétences qui favoriseraient, d'une part, le développement d'un sentiment de compétence pour répondre pertinemment aux besoins divers des élèves et, d'autre part, un épanouissement personnel et professionnel dans cet environnement professionnel spécifique? Quels outils des enseignantes peuvent-elles développer pour être en mesure de transcender ces difficultés, de les comprendre et les approcher autrement? Le constat de l'absence de cadre théorique et d'action à cet effet, met en évidence la pertinence d'analyser et d'identifier les besoins de formation à l'enseignement auprès des minorités ethnoculturelles comme le sont entre autre les Premières Nations.

CONCLUSION

La recherche exploratoire faisant l'objet de ce rapport met en lumière les représentations que se font des enseignantes de deuxième et troisième cycles du primaire de leurs situations professionnelles dans les classes de français langue seconde au Nunavik. Dans un contexte d'éducation trilingue, basé sur un modèle d'éducation biculturelle, des enseignantes généralistes sont appelées à s'investir auprès de jeunes Inuit dont la langue maternelle est l'inuktitut. Les élèves sont scolarisés en langue seconde dès la première année du second cycle de leur cheminement scolaire au primaire et ce, pour le reste de leur scolarisation.

Notre expérience d'enseignement dans les communautés inuit constitue l'ancrage de cette étude. D'entrée de jeu, la problématique met en relief des difficultés liées à la rétention du personnel enseignant et au faible taux de réussite scolaire des élèves inuit du primaire et du secondaire au Nunavik. Le peu, voire l'absence d'études des représentations des situations professionnelles des enseignantes francophones en poste au Nunavik, d'une part, et, d'autre part, la mise en relation des informations préliminaires et des observations issues de l'expérience d'enseignement, avec des données issues de recherches réalisées dans des milieux de pratique similaires, ont donné lieu à la question générale de recherche suivante : quelles sont les représentations des enseignants non-inuit francophones des deuxième et troisième cycles du primaire à propos de leurs situations professionnelles dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle au Nunavik?

Les résultats de cette étude décrivent des situations professionnelles enseignantes en contexte d'éducation trilingue et biculturel au Nunavik. Leur analyse permet l'identification d'impasses reconnues comme indicateurs de rupture, mettant ainsi en question les compétences enseignantes que requiert la pratique dans ce contexte particulier et, conséquemment, la formation à l'enseignement. Nous concluons en posant ainsi un regard sur les besoins particuliers de formation à l'enseignement au Nunavik, en tant que contexte ethnoculturel, linguistique et éducatif particulier et proposons des pistes d'analyse et de réflexion qui vont dans ce sens. Les résultats de la présente recherche sont susceptibles d'apporter un éclairage et, de là, une meilleure connaissance des réalités vécues en milieu scolaire au Nunavik.

Notre cadre de référence a permis de mettre en lumière la complexité de la tâche enseignante, de mieux saisir ce qui se passe en classe, mais surtout de comprendre les situations

professionnelles et de les décrire à partir des représentations des enseignantes francophones. En premier lieu, la présentation du contexte sociétal introduit celui d'éducation bilingue et d'éducation biculturelle dispensée dans un contexte social, culturel et linguistique dans lequel trois langues se côtoient et où le français trouve sa place après l'inuktitut et l'anglais. Le modèle de l'éducation biculturelle qui vise le développement des connaissances et compétences liées à la culture en langue seconde, tout en maintenant les élèves en contact constant avec leur langue maternelle et leur culture première, permet de reconnaître la situation ethnoculturelle minoritaire des Inuit et le contexte scolaire dans lequel les élèves évoluent et les enseignantes œuvrent. La reconnaissance du peuple Inuit en tant que minorité ethnoculturelle involontaire permet de mieux comprendre la position des élèves au sein du système scolaire en place, tout en offrant un angle, une lunette pour mieux comprendre les situations professionnelles vécues par les enseignantes.

Ensuite, le concept de représentation a été défini et associé à celui de l'appropriation du mandat de travail et de sa redéfinition par les enseignantes en situation de travail. Le concept de représentation a été opérationnalisé à travers les éléments théoriques issus du concept de situations professionnelles, structuré et défini à partir du modèle *People At Work* de Samurçay et Rabardel (1995). Dans une perspective d'ergonomie cognitive, cela permet non seulement un accès direct aux représentations enseignantes, mais favorise l'élaboration et l'opérationnalisation de toute la structure de la recherche à partir de données recueillies riches et diversifiées, d'une part, et à travers les paramètres de la tâche enseignante de Beckers (2007), d'autre part.

La présente recherche a exploré la particularité et la complexité de la tâche enseignante, contribuant ainsi à l'éclairage de la question de l'enseignement au Nunavik du point de vue des enseignantes francophones. Les objectifs de recherche consistaient à : 1) décrire les tâches redéfinies relatives au pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage en fonction des programmes mis en place, à l'aide du matériel pédagogique et didactique disponible et des objectifs poursuivis en fonction des élèves concernés et 2) décrire les tâches redéfinies relatives à la gestion du fonctionnement du groupe-classe en langue seconde en vue de favoriser l'apprentissage et la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves concernés.

La recherche de type exploratoire a été menée auprès de dix enseignantes francophones des deuxième et troisième cycles du primaire au Nunavik, soit le quart des enseignantes francophones de ces cycles. Des entretiens semi-dirigés réalisés vers la fin de l'année scolaire

ont permis de décrire les représentations des enseignantes concernant le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage et la gestion du fonctionnement du groupe-classe. Les verbatim des entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique réalisée à l'aide du logiciel NVivo. Des catégories ont été élaborées pour en venir à effectuer un traitement de données en cohérence avec le cadre de référence. Cette démarche a donné lieu à un traitement à l'aide des concepts issus de l'ergonomie cognitive, en décrivant les situations professionnelles sur la base de leurs composantes, et en prenant en compte le contexte global de pratique auprès d'une minorité ethnoculturelle involontaire évoluant dans les limites d'un système d'éducation bilingue et biculturelle. L'analyse des résultats a mené à une discussion de deux dimensions des situations professionnelles soit la langue de communication et d'enseignement et la relation des enseignantes avec leurs élèves inuit.

Au plan éthique et administratif, la Commission scolaire Kativik a été mise au courant de la démarche complète du projet et le Conseil des commissaires l'a approuvé. Des communautés ont été identifiées et des enseignantes ont été approchées, elles ont répondu avec enthousiasme. L'approche globale est basée sur un plus grand respect à l'égard de tous les partenaires scolaires, de même que des communautés participantes et de leurs membres. La rigueur du traitement des données a conduit à des résultats représentatifs des propos exprimés par les enseignantes francophones interviewées.

Selon les résultats de recherche, les élèves sont immergés dans des classes où l'apprentissage se fait en langue seconde française et dans lesquelles ils reçoivent les enseignements d'une enseignante francophone généraliste formée dans les universités du sud de la province selon les standards de compétence de formation à l'enseignement appliqués au Québec. Les élèves doivent ainsi composer avec une langue seconde, de même qu'une culture seconde. Cet exercice implique le développement de nouveaux référents culturels et sociaux, et d'une re-conception du monde ainsi que de l'être et l'agir dans ce monde. Todorov (2008), philosophe essayiste et historien contemporain, nous amène à comprendre l'impact de l'apprentissage d'une langue seconde. Il affirme dans son argumentation sur la pluralité des cultures : « [...] la langue n'est pas un instrument neutre, elle est imprégnée de pensée, d'actions, de jugements, légués par le passé; elle découpe le réel d'une manière particulière et nous transmet imperceptiblement une vision du monde » (Todorov, 2008 : 84). L'enseignement que reçoivent les élèves inuit est ainsi imprégné d'une culture autre que la leur ce qui contribue à susciter des

réactions d'opposition, des réticences et des incompréhensions mutuelles. Ces manifestations influencent directement les communications ainsi que les interactions en lien avec les enseignements et les apprentissages. Les relations des enseignants avec leurs élèves en sont affectées.

Les dimensions de la langue de communication et d'enseignement ainsi que de la relation qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves en viennent à être au cœur des situations professionnelles enseignantes, telles qu'exposées par ces dernières. Elles constituent des sources de tensions et de ruptures. Ces mêmes dimensions sont, selon Ogbu et plusieurs auteurs qui se penchent sur la question des minorités ethnoculturelles involontaires, inévitables et source de malaises mais certainement compréhensibles.

Les enseignantes qui sont, pour la majorité, formées pour enseigner le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001) en langue française, se voient attribuer un mandat de socialisation de l'enfant en exigeant qu'elles agissent sur le bagage cognitif, affectif, social et culturel des élèves inuit. À travers leur formation, elles sont sensibilisées aux trois axes du curriculum scolaire québécois, soit instruire, socialiser et qualifier. Le *Programme de formation de l'école québécoise*, précise que « [l] 'école compte parmi les lieux importants de transmission entre les générations des acquis de la société. [...], elle crée un environnement dans lequel l'élève s'approprie la culture de son milieu. » (MELS, 2001 : 3). Les auteurs font référence au développement d'un « patrimoine de savoirs communs », aux « valeurs à la base de la démocratie », de même qu'à un « sentiment d'appartenance à la collectivité ». Or, on sait que la collectivité concernée est la population majoritaire québécoise francophone. Mais qu'en est-il de cette même pratique dans un tout autre contexte, en l'occurrence celui du Nord québécois ? Les enseignantes sont rapidement confrontées à des difficultés qui démontrent l'ampleur et la complexité de leur tâche. Elles soulignent l'inconfort que cela entraîne chez elles et mettent en relief un manque de connaissances relativement à cette réalité.

Selon les résultats de recherche, ces difficultés apparaissent comme des contraintes, identifiées ici comme indicateurs potentiels de tensions et de ruptures, lesquels influencent l'action enseignante dans l'accomplissement de leur tâche d'enseignement. L'objet du travail est mis en question. La description de l'ampleur et de la complexité des situations professionnelles des enseignantes francophones au Nunavik soulève la question de la compréhension de la dynamique du rapport du système scolaire destiné à un groupe minoritaire au sens ethnoculturel,

social et historique, impliquant des élèves comme des enseignantes. On ne s'attarde donc plus uniquement à la complexité des situations professionnelles, mais également à celle d'un mandat enseignant qui ne trouve pas écho dans la formation initiale des enseignants.

Les enseignantes, dans leur mandat, doivent adopter une posture de médiatrices de savoirs ; elles sont porteuses de valeurs et de façons de penser et de faire, où il est difficile d'intégrer les acquis de la société et de la culture du milieu, parce qu'elles ne font pas partie de cette même société et ne partagent pas cette culture. Elles évoquent à plusieurs reprises ce malaise, notamment lorsqu'il est question de la langue et de la transmission des connaissances, de l'impuissance qu'elles ressentent lorsqu'elles ont à répondre aux besoins des élèves tout en visant les standards exigés, lorsqu'elles doivent évaluer les connaissances des élèves, juger de leur capacité en langue seconde et dans les autres matières à l'étude, évaluer le matériel, l'employer, le chercher ou le créer, mettre à profit le programme. Elles l'évoquent lorsqu'elles doivent interagir, intervenir en langue seconde auprès d'élèves qui parlent inuktitut, gérer des tensions, des réticences, des oppositions qu'elles ressentent sans pouvoir pour autant en identifier clairement la provenance, ou en situation de crises, lorsque les élèves ont des réactions vives et imprévisibles ou simplement lorsqu'elles tentent d'entrer en contact avec eux, d'entrer en relation ou de se questionner sur la possibilité d'une relation. Elles mettent en lumière ce malaise lorsqu'elles décrivent les crises et qu'elles exposent leurs questionnements, leurs interrogations et lorsqu'elles spéculent sur ce qui peut en être les causes, et lorsqu'elles s'attristent devant la détresse de certains de leurs élèves, qu'elles se questionnent sur leur capacité à entrer en contact avec eux, en relation d'aide avec eux de manière à ce que les échanges soient riches et épanouissants de part et d'autre.

Considérant ainsi que les enseignantes sont, pour la majorité, formées pour enseigner le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2001), que le français langue de communication et d'enseignement est susceptible de mener à des ruptures et que la position des élèves en tant que minorité ethnoculturelle peut être un facteur parmi d'autres influençant la relation des enseignantes avec eux et soit à son tour indicateur de tensions, considérant donc ces éléments susmentionnés comme étant des composantes de cette tâche d'enseignement, n'est-il pas justifié de se questionner sur la formation des enseignantes? Ne serait-il pas pertinent de s'investir à considérer ce contexte particulier dans lequel la langue établit le lien entre la matière et les élèves et permet d'établir la relation entre l'enseignante et ses élèves? Ne serait-il pas

pertinent de s'attarder à cette même langue, également porteuse de culture, et exprimée dans un contexte d'éducation et d'apprentissage où les élèves, leur langue et leur culture occupent un rôle de second plan rappelant cette position « minoritaire »?

L'enseignement n'est jamais neutre, il n'a pas à l'être. Houssaye (2000) dit, en abordant la question de toute la dynamique qui s'opère dans les processus d'enseignement-apprentissage, que : « Cette relation ne s'articule pas en tant que tel autour d'un savoir; et c'est même le vide du savoir qui permet la contraction sur les processus affectifs. » (Houssaye, 2000, cité dans Penicaud, 2007 :5). Les savoirs, les apprentissages, les enseignements, la langue et les façons de faire n'ont pas à cesser d'être culturels, d'impliquer des processus affectifs et « intentionnels » (Houssaye, 2000). Toutefois, les enseignants et enseignantes, en étant conscients et conscientes des dimensions historico-culturelles, et en ayant une vision éclairée de ce qu'implique leur mandat, seraient peut-être plus susceptibles de s'investir dans une démarche mettant de côté le savoir : l'acquisition de connaissances, l'apprentissage d'une langue seconde comme objet ultime de la relation d'enseignement et pourraient autrement s'investir à faire vivre ces apprentissages à l'intérieur de la relation, ou de la rencontre pour reprendre les termes de certaines enseignantes participantes. Des questions sur les compétences et les connaissances à développer pour adopter une approche éclairée et sensible à la complexité des dimensions linguistiques et culturelles d'un enseignement en langue troisième au Nunavik se présentent alors.

Des questions sur les connaissances et les compétences favorisant, d'une part, le développement d'un sentiment de compétence pour répondre pertinemment aux besoins divers des élèves, et d'autre part, un épanouissement personnel et professionnel dans un tel environnement professionnel spécifique tendent à se poser. Et ne pourrait-on pas chercher dès lors à développer les outils pour que les enseignants en viennent à transcender les difficultés vécues, afin de les voir et les approcher autrement? Au terme de cette recherche, il apparaît aussi pertinent de proposer quelques pistes d'actions, de recommandations pratiques sur le contenu des programmes d'étude au primaire de même que sur la formation initiale et continue à offrir aux enseignantes dans un contexte biculturel et trilingue. Il est également pertinent de proposer des pistes pour d'éventuelles recherches sur les mêmes questions et problématiques.

En ce qui concerne les programmes scolaires, nous croyons qu'une mise en valeur et une intégration des fondements et valeurs sociétales inuit sont de mises. Il ne s'agit pas de s'en tenir à un contenu qui serait spécifiquement et exclusivement « inuit », ce qui ne serait peut-être pas

favorable à un développement global de l'individu dans la société, et qui risquerait de maintenir un certain ethnocentrisme ne favorisant pas le développement de la créativité et l'ouverture sur le monde. Mais favoriser le développement d'une identité inuit forte et solide qui puisse soutenir des jeunes dans leur développement et ce, malgré un contexte social, politique et économique précaire, pourrait contribuer à ouvrir les perspectives d'apprentissage, favoriser le développement de l'esprit critique, l'ouverture sur le monde, les questions et remises en question, le désir de connaître et de comprendre les choses, bref, tout ce dont les enfants inuit, comme les francophones québécois ont besoin de développer pour être en mesure de prendre part au développement de leur société.

L'établissement d'une relation plus significative entre l'apprenant, l'enseignant et le contenu d'apprentissage aurait avantage à être soutenu et favorisé. Les savoirs traditionnels inuit, aussi connus sous l'appellation IQ (Inuit Qaujumajatuqangit souvent traduits en anglais par les « Inuit traditional knowledge »), offrent un fondement à l'établissement d'un lien sensible qu'il est important de créer dans un contexte trilingue, mais surtout biculturel afin notamment de développer le transculturalisme soutenu par Huffman (2010). À preuve, au Nunavut, le gouvernement tente depuis une dizaine d'années d'intégrer les IQ aux structures, politiques, principes et pratiques scolaires afin de contrer le désengagement social et culturel et de favoriser l'autogouvernance des Inuit du Nunavut, leur « empowerment ». La nature pratique autant qu'épistémologique de ces savoirs se rapportant à des façons de faire et de vivre, notamment en communauté, pourraient faire l'objet d'objectifs et d'actions concrètes dans les projets éducatifs d'école. Dans cette optique, les enseignantes francophones s'outillent de valeurs et fondements issus de la culture dans laquelle elles se trouvent afin de renforcer l'identité inuit, d'une part, et, d'autre part, d'ouvrir sur le reste du monde en favorisant non seulement le développement des connaissances, mais surtout des compétences et des stratégies communes favorables à leur application dans divers contextes de vie, « inuit » ou pas, par la suite. Dans cet esprit, le programme d'études devient un outil qui crée des opportunités de développement de ces compétences et de ces stratégies issues d'une philosophie, plutôt qu'un système de transmission de contenus décontextualisés et peu significatifs pour les jeunes inuit.

En ce qui concerne la formation initiale des enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire du Québec, l'adaptation des programmes requerrait une offre de cours qui non seulement sensibilise au multiculturalisme, mais aussi plus spécifiquement à une éducation

biculturelle et bilingue ou trilingue offerte aux élèves des Premiers Peuples du Québec qui sont des minorités ethnoculturelles involontaires qui ont été colonisées et qui ont une histoire et une identité propre. Il est également essentiel d'ajuster les programmes d'études des élèves du primaire et du secondaire conçus à l'intention des élèves du Sud du Québec aux faits historiques du Québec et du Canada concernant les Inuit et les Premières Nations, comme le recommande la Commission Vérité Réconciliation du Canada dans son rapport final (CVR, 2015). D'autres part, il serait extrêmement intéressant de voir des stages de formation rendus plus accessible aux étudiants et étudiantes en formation initiale, et ce, autant dans les communautés inuit que dans les autres communautés autochtones du Québec.

En matière de soutien à la pratique enseignante ou, en d'autres termes de développement professionnel, l'encadrement et l'accompagnement des enseignants et enseignantes de langue seconde, notamment à travers un programme d'insertion professionnelle spécifique au Nunavik, s'imposent. Ce développement requiert la mobilisation de chercheurs et de membres des communautés dans un travail de compréhension des situations éducatives et de planification d'actions pertinentes. Ce travail, pour être efficace, implique une étroite collaboration avec les enseignants et enseignantes inuit et de langue seconde pour en arriver à agir sur ce qui se joue en périphérie de l'enseignement et de la transmission des contenus spécifiques à proprement parler, que les résultats de cette recherche mettent en évidence. Finalement, il serait pertinent de rendre disponible et de s'appropriier, en formation continue, comme le propose le rapport *Intégration des valeurs sociétales inuit du Nunavut* (Gouvernement du Nunavut, 2013), des documents descriptifs des fondements culturels que sont les traditions, les croyances et les valeurs culturelles, dans une perspective d'évaluation et d'intégration de ces contenus au programme scolaire.

En ce qui concerne les pistes pour d'éventuelles recherches, l'étude des pratiques éducatives auprès des élèves inuit dans différents milieux, tels le Nunavik, le Nunavut et le Groenland contribuerait à documenter un cadre d'analyse et d'évaluation des divers modèles de scolarisation en place. Une meilleure connaissance de ces modèles ainsi que des pratiques qui les accompagnent favoriserait potentiellement l'identification des besoins éducatifs et des stratégies pertinentes à mettre en œuvre.

Au plan de la formation des enseignants, il serait intéressant de développer une démarche d'étude impliquant directement les divers partenaires gravitant autour de l'école et de solliciter

leur apport dans les multiples facettes de l'éducation et de la formation initiale et continue. Il serait ainsi pertinent de faire l'étude de différents types d'accompagnement et de forme de mentorat pour des cohortes d'enseignants et enseignantes de langue seconde, ce qui pourrait documenter la compréhension des besoins de soutien à leur insertion professionnelle. Ces façons de faire d'actualité favorisent le développement des compétences professionnelles pour les enseignants et enseignantes et autres acteurs et partenaires scolaires, mais également, suscitent l'implication et la mobilisation des membres des communautés, ce qui ne peut que favoriser la réussite éducative des élèves inuit à moyen terme.

Finalement il pourrait être intéressant d'intégrer des membres de la communauté, soit des parents, des jeunes décrocheurs ou des aînés, dans les classes de façon sporadiques par l'entremise d'ateliers ou encore de façon régulière comme cela a déjà été fait à l'époque de la Commission scolaire du Nouveau-Québec pour assurer une traduction en inuktitut et ainsi faciliter la compréhension de la part des élèves. Ce genre de mesure insérée dans une démarche académique pourrait éventuellement ouvrir la porte à de nombreuses possibilités. Au cours des dernières années, il a même été question de programmes de formation à la scolarisation qui pourrait être offerts aux parents, afin de renforcer le lien entre l'école et la maison et ainsi améliorer les rapports que peuvent entretenir les enseignants avec leurs élèves.

Ainsi, cette recherche mène à plusieurs pistes de réflexions comme toute recherche exploratoire se doit de faire. Elle permet d'effectuer un premier pas vers la compréhension de phénomènes, dans le cas présent celui de situations professionnelles propres à l'enseignement trilingue et biculturel dans un contexte particulier de pratique. La présente recherche a permis à la chercheuse de, non seulement développer des compétences et un intérêt certain à la recherche mais a également contribué à consolider un désir d'implication dans les divers enjeux qui touchent l'éducation chez les Premières Peuples du Canada. Elle a permis de mettre de l'avant une profession d'une grande valeur grâce à la participation de gens authentiques, ces enseignants et enseignantes qui, malgré les difficultés, s'engagent avec cœur auprès des jeunes de toutes les cultures. La démarche entière aura contribué à stimuler le potentiel d'une femme, d'une enseignante et d'une francophone maintenant devenue autrement sensibilisée à ceux qui sont si proches de nous, par-delà la langue.

ANNEXES
APPENDICE A

LES VILLAGES DU NUNAVIK



Source : <http://lautjournal.info/20100830/le-qu%C3%A9bec-doit-s%E2%80%99affirmer-dans-l%E2%80%99arctique>
(lautjournal.info/sites/default/files/archives/images/photos_politique/nunavik_quebec.jpg)

APPENDICE B

COMPOSANTES DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES

Composition des situations professionnelles du rapport de l'enseignant à la tâche			
Composantes	Objet de travail (Ce sur quoi les enseignants ont à agir et à faire)	Agir auprès des élèves inuits en contexte d'éducation bilingue-bi culturelle, c'est-à-dire : Agir sur le bagage cognitif et affectif des élèves inuits, dont la langue d'enseignement et la culture véhiculées à travers les contenus à faire apprendre différent de la langue maternelle des élèves et de la culture première de ceux-ci.	
	Moyens du travail (Ce avec quoi et par quoi ont a à agir et à faire)	Ressources humaines : conseillers pédagogiques, administration scolaire, collègues, soutien pédagogique à l'enseignant Ressources matérielles : programmes de formation, matériel didactique et pédagogique disponibles	
	Tâches prescrites (ce qui doit être fait : prescrit et attendu en fonction du contexte d'éducation bilingue et biculturelle)	Pilotage des activités d'apprentissage	Gestion du fonctionnement du groupe-classe
	Indicateurs des tâches nommées	<ol style="list-style-type: none"> 1) l'utilisation des programmes; 2) l'utilisation du matériel didactique et pédagogique disponibles; 3) l'atteinte des buts. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) la création d'un climat favorable; 2) la création d'une ambiance propice à l'apprentissage des élèves; 3) la création d'une ambiance propice à la socialisation des élèves.
Caractéristiques des tâches/sous-composantes		<ol style="list-style-type: none"> 1) Les buts : ce que l'enseignant cherche à faire en fonction de ce qu'il doit faire, ce qu'on attend de lui, ce qu'il comprend de la tâche à accomplir; 2) Les conditions et les contraintes : ce qui balise la réalisation des tâches, ce qui facilite ou limite au point de vue contextuel, environnemental, social, technique et personnel. 	

APPENDICE C

QUESTIONS À CARACTÈRE DÉMOGRAPHIQUE

À compléter par le participant	
Nom de l'interviewé(e) :	
Sexe	
Âge	
Années d'expériences en enseignement	
Années d'expérience au Nunavik	
Niveau(x) enseignés pour l'année 2011-2012	
Langue d'enseignement	
Nombres d'élèves dans le groupe	
Formation universitaire	
Université d'attache	
Nom de l'employeur (Commission scolaire)	
Nom de l'école où le sujet enseigne	
À compléter par le chercheur	
Numéro du sujet	
Contexte de l'entrevue (Lieu)	
Date de l'entrevue	
Heure de début de l'entrevue	
Heure de fin de l'entrevue	

APPENDICE D

CANEVAS D'ENTREVUE

1. Le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage en fonction un, des programmes mis en place, deux, à l'aide du matériel pédagogique et didactique disponibles et trois, en fonction des élèves concernés ;

1.1 Lors d'une activité d'enseignement-apprentissage où le français est à la fois le contenu d'apprentissage et la langue de communication :

a) L'actualisation ou la mise en application des contenus à faire apprendre dans la langue seconde

Qu'est-ce que vous faites pour mettre en application les contenus provenant des programmes de français mis en place ? : Comment faites-vous ? Pourquoi faites-vous ainsi ? Quels buts poursuivez-vous ? ; Qu'est-ce qui vous facilite la tâche ? ; Qu'est-ce qui vous limite, vous contraint ?

b) L'utilisation du matériel didactique et pédagogique disponible

Quelles tâches réalisez-vous afin d'utiliser le matériel didactique et pédagogique mis à disposition ? : Comment faites-vous ? Pourquoi faites-vous ainsi ? Quels buts poursuivez-vous ? ; Qu'est-ce qui vous facilite la tâche ? ; Qu'est-ce qui vous limite, vous contraint ?

c) L'atteinte des objectifs visés en fonction des élèves concernés

Quelles tâches réalisez-vous pour atteindre les objectifs visés en langue seconde ? : Comment faites-vous ? Pourquoi faites-vous ainsi ? Quels buts poursuivez-vous ? ; Qu'est-ce qui vous facilite la tâche ? ; Qu'est-ce qui vous limite, vous contraint ?

1.2 De manière générale, comment qualifieriez-vous le pilotage d'activité d'enseignement-apprentissage où le français est à la fois contenu d'apprentissage et langue de communication ?

2. Gestion du fonctionnement du groupe-classe en langue seconde en vue de créer un climat de classe harmonieux et de favoriser la réalisation d'activités d'enseignement-apprentissage auprès des élèves concernés.

a) La création d'un climat harmonieux

Qu'est-ce que vous faites afin de créer un climat harmonieux dans votre classe ? : Comment faites-vous ? Pourquoi faites-vous ainsi ? Quels buts poursuivez-vous ? ; Qu'est-ce qui vous facilite la tâche ? ; Qu'est-ce qui vous limite, vous contraint ?

b) La création d'une ambiance propice à la réalisation d'une activité d'enseignement-apprentissage en langue seconde auprès des élèves concernés

Qu'est-ce que vous faites afin de créer une ambiance propice à l'apprentissage des élèves ? Pourquoi faites-vous ainsi ? Quels buts poursuivez-vous ? ; Qu'est-ce qui vous facilite la tâche ? ; Qu'est-ce qui vous limite, vous contraint ?

2.2 De manière générale, quelle évaluation faites-vous de la situation en regard de la gestion de classe ?

3. Les représentations de l'enseignant en regard de la préparation des enseignants qui effectuent une insertion professionnelle au Nunavik dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle.

a) Qu'est-ce que vous auriez aimé savoir avant de venir enseigner au Nunavik?

b) Si vous deviez faire une conférence devant la prochaine cohorte d'enseignants francophones qui arrivent au Nunavik, qu'est-ce que vous leur mentionneriez essentiellement ?

APPENDICE E

GRILLE D'ANALYSE DE CONTENU DES VERBATIMS

17 octobre 2013

- A. Le pilotage des activités d'apprentissage :
1. L'application du programme d'études institutionnel

Fait référence aux contenus d'apprentissages et compétences dans un document de référence conçu et développé par la cs Kativik pour chaque niveau scolaire, rendu accessible aux élèves par les enseignantes dans le cadre de leur fonction et sanctionné par la cs et le MELS;

Conception matérielle : Énoncés qui se rapportent au document de référence signé par la CSK.

Conception immatérielle : Énoncés qui se rapportent aux contenus d'apprentissage pour chaque niveau (thèmes, description des échelons, objectifs)

 - 1.1 Utilisation du programme institutionnel et justifications : Énoncés relatif à l'exploitation en partie ou en tout du programme et les raisons justifiant cette utilisation (ex. mise de côté du programme afin de s'attarder à ce qui est jugé comme prioritaire par l'enseignante : ordre dans la classe, les communications, utilisation partielle en fonction des besoins des élèves, utilisation à des fins d'évaluation, etc.).
 - 1.1.1 Mise de côté du programme et justifications : Énoncés qui suggèrent la mise de côté du programme, « l'ignorance » du programme, la non-considération du programme afin de s'attarder à ce qu'ils conçoivent comme étant prioritaire (ex. la communication avec les élèves, l'ordre dans la classe, etc.).

* la suggestion doit être évidente, c'est-à-dire que l'enseignante doit préciser qu'elle met de côté le programme comme dans l'exemple suivant : « -Est-ce que vous avez utilisé un programme pour effectuer ces activités? –Non. »
 - 1.1.2 Identification d'éléments du programme privilégiés et justifications : Énoncés qui suggèrent l'utilisation du programme en fonction de ce que l'enseignante considère comme pertinent (ex. utilisation à des fins d'évaluation, selon les besoins des élèves, les quatre compétences, des contenus d'apprentissage, etc.)
 - 1.1.3 Utilisation systématique du programme et justifications ou précisions : Énoncés qui suggèrent la référence pratiquement exclusive et constante au programme institutionnel par l'enseignante dans le cadre de l'accomplissement de sa tâche enseignante (planification, réalisation d'activités d'apprentissage et évaluation, référent de base, etc.)
 - 1.2. Appréciation du programme et justifications :
 - 1.2.1 Satisfaction concernant le programme et justifications : Énoncés qui portent sur l'évaluation positive que les enseignantes « se font » du programme de français mis à disposition et les raisons évoquées.

- 1.2.2 Insatisfaction concernant le programme et justifications : Énoncés qui portent sur l'évaluation négative que les enseignantes « se font » du programme de français mis à disposition et les raisons évoquées. (ex. pas adapté à la réalité des élèves, pas adapté au contexte global d'enseignement, pas de programme, rien pour guider, manque de clarté du programme, etc.)
- 1.2.3 Discours neutre : Énoncés qui portent sur l'évaluation neutre que les enseignantes « se font » du programme de français mis à disposition. Il peut s'agir d'une description avec ou sans commentaires ou énoncés abordent la question du programme sans nécessairement y porter un jugement positif ou négatif.
- 1.2.4 Difficultés à utiliser le programme et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux élèves, qui contribuent à influencer, à perturber l'utilisation du programme (ex. l'absence de programme, le manque de clarté du programme, le niveau des élèves en comparaison avec les échelons visés propre à chaque niveau, etc.).
- 1.2.5 Éléments facilitant l'utilisation du programme et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux élèves, qui contribuent à influencer, à faciliter l'utilisation du programme (ex. la formation, l'orientation, l'entre-aide entre collègues).
- 1.3 Réflexions et constats sur le programme d'étude institutionnel et ses contenus d'apprentissage: Énoncés de relatifs à la compréhension, aux prises de conscience ou questionnements qui se rapportent au programme d'étude institutionnel et son application par l'enseignante ou en lien avec les contenus d'apprentissage et leur enseignement (ex. les rapports entre les échelons, les constats sur la pertinence des contenus d'apprentissage, etc.).

2. Utilisation du matériel disponible dans les établissements de la CSK

Tout matériel confondu rendu disponible par la csKativik et ses établissements scolaires et que les enseignantes peuvent utiliser à leur convenance dans le cadre de leur enseignement.

*Le matériel peut être didactique : Tout objet matériel, guide ou références (manuels, objets, documents, matériel audiovisuel) destiné à l'enseignante pour faciliter son enseignement d'une part et à l'élève d'autre part pour mener à l'apprentissage et auxquels ce dernier réfère dans/pour la réalisation des activités pédagogiques de groupe, de sous-groupe ou individuelle en situation de classe, le plus souvent, le matériel produit par la commission scolaire et autre matériel issu de programme de langue première;

ou pédagogique : Tout objet matériel (carte, mot-étiquette, affiches, etc.), ou appareils (audio, vidéo, informatique) qui aident l'enseignante à présenter des notions, des faits ou des expériences, et qui favorisent l'apprentissage des élèves (Legendre, 2005 :856).

- 2.1 Usage du matériel d'enseignement et d'apprentissage et justifications : Énoncés relatif à l'usage que les gens font du matériel disponible soit comme outil principal ou secondaire à l'enseignement et justifications (ex. emploi comme guide, exploitation des thèmes, outil d'évaluation du niveau des élèves, exclusivité de l'emploi d'un mat.) et les raisons

justifiant cette utilisation.

- 2.1.1 Identification de matériel privilégié et justifications : Énoncés qui suggèrent l'utilisation d'un ou de plusieurs matériels en fonction de ce que l'enseignante considère comme pertinent (ex. utilisation d'affiches, cahier d'activité à thème, etc.)
- 2.1.2 Mise de côté du matériel disponible et justifications : Énoncés qui suggèrent la mise de côté du matériel disponible afin d'en utiliser d'autres qu'ils conçoivent comme étant plus appropriés selon divers critères (ex. non-utilisation du matériel disponible, etc.).
- 2.1.3 L'adaptation du matériel et justifications : Énoncés relatifs à tout ce qui réfère à la transformation ou l'utilisation personnalisée du matériel disponible en vue de le rendre plus adéquat et pertinent selon les besoins jugés des élèves.
- 2.1.4 Acquisition de nouveau matériel et justifications: Énoncés relatif à tout ce qui réfère à la création de matériel, la recherche de nouveau matériel, l'utilisation de matériel qui n'est normalement pas disponible et qui provient de diverses sources (en ligne, au sud, matériel personnel à l'enseignante, collègues, autres) ou jugé adéquat et ce en vue de favoriser l'enseignement et l'apprentissage des élèves.
- 2.2 Appréciation du matériel disponible et justifications : Énoncés qui portent sur l'évaluation que les enseignantes « se font » du matériel mis à disposition dans les établissements scolaires et de leur pertinence selon divers aspects (leur qualité, leur contenu, leur nature, leur provenance, etc.).
 - 2.2.1 Satisfaction concernant le matériel disponible : Énoncés qui portent sur l'évaluation positive que les enseignantes « se font » du matériel mis à disposition et les raisons évoquées (appréciation de leur qualité, de leur pertinence : thèmes adapté à la culture, cahier d'activité en langue seconde, etc.).
 - 2.2.2 Insatisfaction concernant le matériel disponible : Énoncés qui portent sur l'évaluation négative que les enseignantes « se font » du matériel mis à disposition et les raisons évoquées (ex. selon leur qualité : vieillot, laid, brisés, désuet, leur pertinence : selon l'âge, selon la culture et les réalités des élèves inuit (ex. thèmes abordés), selon les besoins des élèves (ex. manque de matériel, perte de temps liée à la création de matériel, etc.)
 - 2.2.3 Discours neutre : Énoncés qui portent sur l'évaluation neutre que les enseignantes « se font » du matériel mis à disposition. Il peut s'agir d'une description avec ou sans commentaires ou d'énoncés qui abordent la question du matériel sans nécessairement y porter un jugement positif ou négatif.
 - 2.2.4 Difficultés liées à l'utilisation du matériel et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, au contexte institutionnel, aux élèves, qui contribuent à influencer, à perturber l'utilisation du matériel (ex. non-disponibilité de matériel, rareté du matériel, absence de matériel, perte de temps partage de matériel, commande, manque de matériel : pour chaque élève.).
 - 2.2.5 Éléments facilitant liées à l'utilisation du matériel et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, au contexte institutionnel, aux élèves, qui contribuent à influencer, à faciliter l'utilisation du matériel (l'entre-aide entre collègues, la

connaissance du matériel disponible (familiarisation), formations liées à l'utilisation du matériel, etc.).

- 2.3 Réflexions et constats sur le matériel disponible dans les établissements de la CSK : Énoncés de relatifs à la compréhension, aux prises de conscience ou questionnements qui se rapportent au matériel et son utilisation par l'enseignante.

3. Réalisation d'activités d'apprentissage en classe auprès des élèves concernés

Un ou plusieurs segments d'actions (planifiées) et posées comme autant d'opérations orientées autour d'une tâche centrale qui vise l'apprentissage d'une portion spécifique du programme, visant l'atteinte d'objectif précis ou encore dans une intention pédagogique par l'enseignante. (voir Legendre, p.15.)

- 3.1 Description d'une activité d'apprentissage de français, en français langue seconde : Énoncés décrivant selon divers aspects la réalisation d'une activité d'apprentissage dont le français est à la fois contenu d'apprentissage et langue d'apprentissage, auprès des élèves inuit dont la langue maternelle est l'inuktitut.

- 3.1.1 Identification du type d'activité d'apprentissage et justification : Énoncés relatifs à la nature de l'activité mise en place par l'enseignante, des caractéristiques de l'activité d'apprentissage ou description de l'activité de manière globale et objectifs poursuivis ou arguments justifiant ce choix pédagogique (activité individuelle, causerie, atelier, etc.).

- 3.1.2 Identifications d'actions (verbales ou non verbales) posées à des fins d'exécution de la tâche par les élèves, langue privilégiée et justifications : Énoncés qui identifient, décrivent ou relatent les interventions verbales ou non-verbales posées par les enseignantes, de même que la langue privilégiée, auprès des élèves et visant la mise en place de tâches d'apprentissage prévue et raisons justifiant ces actions (ex. susciter l'intérêt, stimuler les connaissances antérieures, évaluer les connaissances antérieures, mettre en contexte, permettre ou faciliter la compréhension du message ou de la consigne)

- 3.1.3 Identifications d'actions posées à des fins de réajustement et de régulation en cours d'activité, langue privilégiée et justifications : Énoncés qui identifient, décrivent ou relatent les actions réalisées par les enseignantes auprès des élèves et visant le soutien, l'ajustement, la bonne compréhension des élèves et raisons justifiant ces actions (ex. répondre à des questions, ré-expliquer, changer d'activités, reformuler autrement, choix de la langue privilégiée).

- 3.1.4 Identification d'actions de tâches ou de réactions des élèves et langue privilégiée : Énoncés d'actions prenant la forme d'un récit descriptif de ce que les élèves doivent faire ou font au cours de l'activité en terme de tâches à accomplir ou de réponses/actions des élèves. Il s'agit en fait de ce que l'enseignante leur demande de faire au moment de l'activité ou de ce que les élèves font dans cette situation et la langue qu'ils privilégient dans ce contexte (ex. ils lisent à haute voix, ils écrivent, ils parlent, ils jouent, ils répondent, ils travaillent en équipe, ils travaillent seuls, ils répliquent, ils ne comprennent pas, ils dérangent la classe, etc.)

- 3.1.5 Organisation de la classe et justifications: Énoncés relatif à ce qui est mis en place dans l'espace et dans le temps lors de la réalisation de l'activité d'apprentissage et les raisons

justifiants ces choix pédagogiques (la disposition des bureaux, assis par terre, chacun à son pupitre, etc.)

- 3.2 Description d'une activité d'apprentissage dans une matière au choix en français langue seconde : Énoncés décrivant selon divers aspects la réalisation d'une activité d'apprentissage autre que le français, effectuée en français langue seconde, auprès des élèves inuit dont la langue maternelle est l'inuktitut.
 - 3.2.1 Identification du type d'activité d'enseignement-apprentissage et justifications : Énoncés relatifs à la nature de l'activité mise en place par l'enseignante et objectifs poursuivis justifiant ce choix pédagogique (activité individuelle, causerie, atelier, etc.).
 - 3.2.2 Identifications d'actions posées à des fins d'exécution de la tâche par les élèves, langue privilégiée et justifications : Énoncés qui identifient, décrivent ou relatent les actions réalisées par les enseignantes auprès des élèves et visant la mise en place de tâches d'apprentissage prévue et raisons justifiant ces actions (ex. susciter l'intérêt, stimuler les connaissances antérieures, évaluer les connaissances antérieures, mettre en contexte)
 - 3.2.3 Identifications d'actions posées à des fins de réajustement et de régulation en cours d'activité, langue privilégiée et justifications : Énoncés qui identifient, décrivent ou relatent les actions réalisées par les enseignantes auprès des élèves et visant le soutien, l'ajustement, la bonne compréhension des élèves et raisons justifiant ces actions (ex. répondre à des questions, ré-expliquer, changer d'activités, reformuler autrement, choix de la langue privilégiée).
 - 3.2.4 Identification d'actions/tâches des élèves : Énoncés d'actions prenant la forme d'un récit descriptif de ce que les élèves doivent faire au cours de l'activité en terme de tâches à accomplir ou de réponses/actions des élèves. Il s'agit en fait de ce que l'enseignante leur demande de faire au moment de l'activité (ex. ils lisent à haute voix, ils écrivent, ils parlent, ils jouent, ils répondent, ils travaillent en équipe, ils travaillent seuls, etc.)
 - 3.2.5 Organisation de la classe et justifications: Énoncés relatif à ce qui est mis en place dans l'espace et dans le temps lors de la réalisation de l'activité d'apprentissage et les raisons justifiants ces choix pédagogiques (la disposition des bureaux, assis par terre, chacun à son pupitre, etc.)
- 3.3 Appréciation d'une activité d'apprentissage et justifications :
 - 3.3.1 Satisfaction concernant la réalisation d'une activité d'apprentissage de français: Énoncés qui portent sur l'évaluation positive que les enseignantes « se font » de l'activité réalisée et les raisons évoquées (ex. ce qui a fonctionné, l'atteinte des objectifs, etc.).
 - 3.3.2 Satisfaction concernant la réalisation d'une activité d'apprentissage dans une autre matière: Énoncés qui portent sur l'évaluation positive que les enseignantes « se font » de l'activité réalisée et les raisons évoquées (ex. ce qui a fonctionné, l'atteinte des objectifs, etc.).
 - 3.3.3 Insatisfaction concernant la réalisation d'une activité d'apprentissage de français: Énoncés qui portent sur l'évaluation négative que les enseignantes « se font » de l'activité et les raisons évoquées. (ex. ce qui n'a pas fonctionné, ce qui n'a pas été atteint comme objectif, etc.)

- 3.3.4 Insatisfaction concernant la réalisation d'une activité d'apprentissage dans une autre matière : Énoncés qui portent sur l'évaluation négative que les enseignantes « se font » de l'activité et les raisons évoquées. (ex. ce qui n'a pas fonctionné, ce qui n'a pas été atteint comme objectif, etc.)
- 3.3.5 Discours neutre concernant la réalisation d'une activité d'apprentissage de français : Énoncés qui portent sur l'évaluation neutre que les enseignantes « se font » de la réalisation d'une activité d'apprentissage de français et les raisons évoquées ou énoncés qui décrivent le matériel sans nécessairement y porter un jugement positif ou négatif.
- 3.3.6 Discours neutre concernant la réalisation d'une activité d'apprentissage dans une autre matière : Énoncés qui portent sur l'évaluation neutre que les enseignantes « se font » de la réalisation d'une activité d'apprentissage dans une autre matière et les raisons évoquées ou énoncés qui décrivent le matériel sans nécessairement y porter un jugement positif ou négatif.
- 3.3.7 Identification de difficultés liées à la réalisation de l'activité d'apprentissage de français en classe et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux dispositions des élèves à l'apprentissage dans le contexte de cette activité, au contexte institutionnel, à la langue d'enseignement qui contribuent à influencer, à perturber la mise en œuvre et l'exécution de l'activité d'apprentissage prévue (fatigue des élèves, manque de connaissance antérieure ou linguistique favorisant l'apprentissage, manque de motivation de la part des élèves, difficultés liées à la langue française, manque d'intérêt des élèves, le manque de stratégies ou d'expérience en langue seconde etc.)
- 3.3.8 Identification de difficultés liées à la réalisation de l'activité d'apprentissage dans une autre matière en classe et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux dispositions des élèves à l'apprentissage dans le contexte de cette activité, au contexte institutionnel, à la langue d'enseignement qui contribuent à influencer, à perturber la mise en œuvre et l'exécution de l'activité d'apprentissage prévue (fatigue des élèves, manque de connaissance antérieure ou linguistique favorisant l'apprentissage, manque de motivation des élèves, difficultés liées à la langue française, manque d'intérêt des élèves, le manque de stratégies ou d'expérience en langue seconde etc.)
- 3.3.9 Identification d'éléments facilitant la réalisation de l'activité d'apprentissage de français en classe et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux dispositions des élèves à l'apprentissage dans le contexte de cette activité, au contexte institutionnel, à la langue d'enseignement, qui contribuent à influencer, à faciliter l'exécution des activités d'apprentissage mises en œuvre. (ex. les routines, l'importance du jeu, la connaissance des élèves, l'expérience, utiliser l'humour, créer une bonne ambiance, etc.)
- 3.3.10 Identification d'éléments facilitant la réalisation de l'activité d'apprentissage dans une autre matière en classe et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux dispositions des élèves à l'apprentissage dans le contexte de cette activité, au contexte institutionnel, à la langue d'enseignement, qui contribuent à influencer, à faciliter l'exécution des activités d'apprentissage mises en œuvre. (ex. les routines, l'importance

du jeu, la connaissance des élèves, l'expérience, etc.)

3.4 Réflexion sur sa pratique et constats :

Énoncés de relatifs à la compréhension, aux prises de conscience ou questionnements qui se rapportent à la réalisation d'une activité en français langue seconde, que le français soit le contenu ou qu'une autre matière soit enseignée en fonction des élèves concernés et du contexte dans lequel l'activité se vie (ex. ses intentions eu égard aux contenus à faire apprendre et la langue d'enseignement, la pertinence de l'activité selon les besoins les élèves, les interventions réalisées tout au long de l'activité et leur signification ou leur pertinence, constat relatifs à des indices d'influences culturelles, etc.).

B. Gestion du fonctionnement du groupe classe dans la classe

La gestion de l'ordre correspond à ce qui est mis en place par l'enseignante dans la classe pour instaurer un climat agréable favorisant le bon développement de chacun des élèves et la réalisation des activités quotidiennes. L'apprentissage du respect de l'ordre est lié à la socialisation des élèves dans un cadre scolaire donné. Il s'agit ici d'une référence à un quotidien.

1. La mise en place de systèmes spatiaux, temporels et organisationnels favorisant le bon ordre en classe
 - 1.1 Conception et application de modalités organisationnelles favorisant le bon ordre en classe: Énoncés relatifs à tout aménagement ou « structures » mis en place dans le but de favoriser un respect de chacun des membres de la classe et ainsi permettre la pleine participation et l'épanouissement de chacun dans le cadre scolaire (voir socialisation) (ex. règles de vie, conséquences, système d'émulation, etc.).
 - 1.1.1 Identification de règles et justifications : Énoncés qui relatent de façon descriptive le contenu des règles de fonctionnement établies dans le cadre de leur classe.
 - 1.1.2 Renommer : Organisation de la classe, et mise en place d'un système d'émulation ou d'un fonctionnement de classe et justifications : Énoncés relatifs à la mise en œuvre d'un mode de fonctionnement lié aux règles établies pour encourager les comportements attendus chez les élèves ainsi qu'à une représentation explicite de son fonctionnement pour les élèves (exemple (ou catégories) : types de tableaux, récompenses, conséquences, évitement de la situation renforcement ou punition, impasse,... etc.).
 - 1.1.3 Identification d'actions/ intervention à des fins de réajustement et de régulation en cours d'activité, langue privilégiée et justifications : Énoncés qui identifient, décrivent ou relatent les actions réalisées par les enseignantes auprès des élèves et visant l'encadrement ou l'ajustement du mode de fonctionnement mis en place et favorisant le bon comportement des élèves et raisons justifiant ces actions (ex. demander aux élèves de se calmer, changer d'activité, coucher la tête sur le bureau, se lever pour se dégourdir, etc.).
 - 1.2 Appréciation de l'efficacité des modalités organisationnelles ou des aménagements mis en place pour favoriser le bon ordre en classe :
 - 1.2.1 Satisfaction concernant l'efficacité des modalités organisationnelles favorisant le bon ordre en classe : Énoncés qui portent sur l'évaluation positive que les enseignantes « se

font » de ce qui est mis en place dans leur classe afin d'en venir à avoir un climat de classe agréable et propice au déroulement attendu des activités d'apprentissage et des relations interpersonnelles, c'est donc dire favorisant la socialisation des élèves ... la socialisation (ex. considère efficace son système d'émulation, les élèves répondent bien aux récompenses, etc.).

- 1.2.2 Insatisfaction concernant l'efficacité des modalités organisationnelles favorisant le bon ordre en classe : Énoncés qui expriment l'évaluation négative que les enseignantes « se font » de ce qui est mis en place dans leur classe ou dans l'école afin d'en venir à avoir un climat de classe agréable et propice au déroulement attendu des activités d'apprentissage et des relations interpersonnelles, c'est donc dire favorisant la socialisation des élèves (conflits entre les élèves, crises quotidiennes, , etc.)
- 1.2.3 Discours neutre : Énoncés qui portent sur l'évaluation neutre que les enseignantes « se font » de ce qui est mis en place dans leur classe afin d'en venir à avoir un climat de classe agréable et propice à la socialisation des élèves et les raisons évoquées ou énoncés qui décrivent les systèmes sans nécessairement y porter un jugement positif ou négatif.
- 1.2.4 Identification de difficultés liées à faire régner l'ordre en classe ou liées à la gestion et l'organisation en classe et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, au contexte institutionnel, aux élèves, à la langue de communication, qui contribuent à influencer, à perturber l'ordre dans la classe (ex. manque de soutien de la famille, de la communauté, manque de ressources humaines, niveau de langue des élèves, manque de soutien de l'administration, liée à la compréhension mutuelle entre élève et enseignante, différences culturelles (observées par l'enseignante), difficultés à être en mesure de ramener l'ambiance propice au développement individuel ou à l'atteinte des objectifs de l'enseignante, etc.)
- 1.2.5 Éléments facilitant le bon ordre en classe et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, au contexte institutionnel, aux élèves, qui contribuent à influencer, à faciliter la bonne ambiance en classe (la connaissance des élèves, le soutien du personnel non-enseignante, le soutien de l'administration, etc.).

1.3 Réflexion sur sa pratique et constats

Énoncés de relatifs à la compréhension, aux prises de conscience ou questionnements qui se rapportent à la mise en place de systèmes spatiaux, temporels et organisationnels favorisant le bon ordre en classe.

2. Gestion d'une ou de situations problématiques en classe

Nous définissons une situation problématique comme étant un ensemble d'évènements et de circonstances qui perturbent ou gênent momentanément le bon fonctionnement de la classe et avec lequel l'enseignante doit composer dans le feu de l'action ou non.

- 2.1 Description de la situation problématique : Énoncés relatif à la manière dont les enseignantes perçoivent et décrivent une « crise » qu'ils ont vécue ou qu'ils vivent fréquemment dans le cadre de leur profession avec leurs élèves.

- 2.1.1 Identifications d'actions/réactions dysfonctionnelles ou perturbatrice posées par un ou des élèves en classe : Énoncés qui relatent l'événement ou l'interaction sociale donnant lieu à un dysfonctionnement et précisant les gestes et/ou paroles d'élèves impliqués ou concernés dans le dysfonctionnement.
- 2.1.2 Identifications d'actions/interventions posées par l'enseignante à des fins de rétablissement du bon ordre en classe, langue privilégiée et justifications : Énoncés d'actions ou de moyens mis en place (en cours de réalisation), prenant la forme d'un récit descriptif ou d'une énumération, par les enseignantes, concernant leurs actions à l'endroit des élèves et visant l'ajustement, dans le but d'améliorer la situation conflictuelle (ex. répondre à des questions, ré-expliciter, changer d'activités, reformuler autrement).
- 2.2 Appréciation du rétablissement d'une situation problématique en classe :
- 2.2.1 Satisfaction concernant les actions/interventions posées à des fins de rétablissement d'une situation problématique en classe et justifications : Énoncés qui portent sur l'évaluation positive que les enseignantes « se font » de ce qu'ils se représentent comme étant une situation difficile et les moyens mis en place pour rétablir la situation (ex. appréciation de leur système mis en place et favorisant le bon ordre, constat relatif à la compétence professionnelle développée par l'expérience, appréciation des ressources mise à disposition et aidant dans ce cas, etc.).
- 2.2.2 Insatisfaction concernant les actions/ interventions posées à des fins de rétablissement d'une situation problématique en classe et justifications : Énoncés qui portent sur l'évaluation négative que les enseignantes « se font » de ce qu'ils se représentent comme étant une situation difficile et les moyens mis en place pour rétablir la situation (ex. sentiment de dépassement, sentiment d'incompétences, impression d'insatisfaction, frustration dû au manque de soutien, etc.).
- 2.2.3 Discours neutre et précisions: Énoncés qui portent sur l'évaluation neutre que les enseignantes « se font » de ce qu'ils se représentent comme étant une situation difficile et les moyens mis en place pour rétablir la situation (ex. indifférence, etc.).
- 2.2.4 Identification de difficultés à rétablir une situation problématique en classe ou à effectuer un retour constructif auprès du ou des jeunes après un évènement majeur et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux dispositions des élèves à l'apprentissage dans le contexte de cette activité, au contexte institutionnel, à la langue d'enseignement qui contribuent à influencer, à perturber le rétablissement d'une situation problématique en classe ou à effectuer un retour constructif auprès du ou des jeunes après un évènement majeur. (ex. (manque de soutien de l'administration, manque de ressources humaines, fréquences des crises, détresse de certains jeunes, comportements ou attitudes difficiles des élèves, etc.)
- 2.2.5 Identification d'éléments facilitant le rétablissement d'une situation problématique en classe ou à effectuer un retour constructif auprès du ou des jeunes après un évènement majeur et justifications : Énoncés relatifs à des éléments référant aux compétences personnelles, professionnelles, au contexte organisationnel immédiat, aux dispositions des élèves à l'apprentissage dans le contexte de cette activité, au contexte institutionnel, à la langue d'enseignement, qui

contribuent à influencer, à faciliter le rétablissement d'une situation problématique en classe ou à effectuer un retour constructif auprès du ou des jeunes après un évènement majeur. (ex. ressources humaines mise à disposition par l'école, soutien d'autres enseignantes, aide des élèves, soutien de parent, etc.)

2.3 Réflexion sur sa pratique :

Énoncés relatifs à la compréhension, aux prises de conscience ou questionnements qui se rapportent à la gestion d'une situation problématique, une crise, une situation dysfonctionnelle par rapport aux règles et modalités de fonctionnement.

APPENDICE F

DIRECTIVE DE FORMATION ET DE RECHERCHE



Council of Commissioners Meeting

Resolution No. 2011-2012-23

Subject: Les représentations des enseignants qallunaat des deuxième et troisième cycles du primaire à propos des situations professionnelles vécues au Nunavik en contexte d'éducation biculturelle.

Whereas the Department of Training and Research receives and reviews all research project proposals that follow the Kativik guidelines;

Whereas the Council of Commissioners has the mandate of recommending the projects that have the potential of benefiting the schoolboard for implementation;

Whereas the project proposed would not interfere with classes or students' work in school;

Whereas the project can provide the school board with information that will help us orient new teachers and increase retention;

Whereas the proposal titled: Les représentations des enseignants qallunaat des deuxième et troisième cycles du primaire à propos des situations professionnelles vécues au Nunavik en contexte d'éducation biculturelle follows the department's criteria;

Therefore it is resolved that:

- Ms. Dominique Riel-Roberge be informed that her proposal has been accepted;
- Ms. Riel-Roberge be given the permission to proceed with the steps necessary to carry on with her project as proposed to the commission;
- Ms. Riel-Roberge be informed that she must give periodic reports on the project to the Training and Research Department so as to keep the Kativik schoolboard informed of the progress of the research.
- Eliana Manrique contact Ms. Riel and request that she includes in her project pertinent information that the different departments of Kativik have already collected.

Moved by: Johnny Kasudluak

Seconded by: Sammy Tukkiapik

Harriet Keleutak
Secretary General
12 votes in favor 3 absent

Certified copy of the resolution adopted on

APPENDICE G

LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS (ES)

Lundi le 30 avril 2012

DE CONSENTEMENT

Madame, Monsieur,

La présente donne suite à notre conversation téléphonique dans le but de vous demander de participer à un projet de recherche qui implique les enseignants et enseignantes œuvrant aux deuxième et troisième cycle du primaire au secteur francophone dans les établissements scolaires des communautés de Kuujuaq, Inukjuaq et Kangirsualujuaq du Nunavik.

Avant d'accepter, de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent dans le formulaire de consentement section explicative du projet.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant(e).

Le formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse, en l'occurrence Dominique Riel-Roberge (dont les coordonnées apparaissent ci-bas), et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

Je vous remercie de votre attention. Veuillez agréer madame, monsieur l'expression de mes sentiments distingués.

Dominique Riel-Roberge

p.j. Formulaire de consentement

APPENDICE H

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

TITRE DU PROJET DE RECHERCHE : Les représentations des situations professionnelles des enseignants francophones des deuxième et troisième cycles du primaire œuvrant au Nunavik dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle

NOM DES CHERCHEURS ET LEUR APPARTENANCE : Dominique Riel-Roberge, étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : Ne s'applique pas

DURÉE DU PROJET : Un mois

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉMIS PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : _____

BUT DE LA RECHERCHE :

Au cours de mon expérience en enseignement auprès des jeunes inuit au troisième cycle du primaire dans le secteur francophone dans trois communautés du Nunavik, j'ai pu effectuer quelques observations qui ont suscitées ma réflexion. Ces réflexions m'ont permis de débiter à la maîtrise avec certains questionnements précis notamment en ce qui a trait à la rétention des enseignants *qallunaat* ou non-inuit et de la préparation de ces derniers à œuvrer dans un contexte social et culturel peu familier, et dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle.

Dans le cadre de la présente recherche, nous nous intéressons à la compréhension et à l'interprétation que les enseignants francophones œuvrant aux deux derniers cycles du primaire se font des situations professionnelles qu'ils vivent, c'est donc dire des tâches qu'ils doivent effectuer au quotidien dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle.

Nous cherchons ainsi à décrire les tâches relatives à la planification et au pilotage des activités d'enseignement-apprentissage de même celles qui se rapportent à la gestion du fonctionnement du groupe-classe, et ce, telles que les professionnels de l'enseignement se les représentent.

Nous nous intéressons aux enseignants et enseignantes des écoles de deux communautés de la baie d'Ungava et une de la baie d'Hudson : Kuujuaq et Kangirsualujuaq ; Inukjuaq.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :

Dans le cadre de notre étude, nous vous demandons de répondre au meilleur de votre connaissance, de vos opinions et valeurs et de votre expérience à des questions posées par la chercheuse dans le cadre d'entrevues semi-dirigées d'une durée prévue de 60 minutes.

Nous vous contacterons par téléphone ou en personne pour prendre un rendez-vous à l'heure et à l'endroit qui vous conviendra. Les entrevues seront enregistrées avec un appareil électronique.

Dans le cadre de l'entrevue, la chercheuse posera des questions qui serviront à guider et diriger tout en laissant libre cours au discours enseignant sur les tâches que vous rencontrez au quotidien dans votre profession au Nunavik dans un contexte d'éducation bilingue et biculturelle.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

La didactique professionnelle, cadre conceptuel établi dans cette recherche pour aborder la profession enseignante au Nunavik, permet d'envisager les professions dans un but d'appropriation d'une culture professionnelle, par ses professionnels au sein d'une communauté de pratique (Vinatier, 2009). De plus, l'enseignement au Nunavik ayant des particularités de pratique, c'est un environnement de travail peu connu autant des communautés de pratique du sud que des milieux universitaires et des communautés de recherche.

Ceci étant dit, nous croyons qu'en participant à cette étude, non seulement vous contribuerez à l'avancement de la recherche en éducation au Nunavik, mais par le fait même, en répondant à nos questions, vous aurez l'opportunité d'entrer dans un processus de réflexion et de prise de conscience sur votre profession, et ce, en partageant votre compréhension et votre interprétation de ce qu'est réellement, pour vous, enseigner au Nunavik.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

Dans la mesure où nous vous poserons des questions relatives à votre expérience d'enseignement au Nunavik et sachant que la profession enseignante en est une qui requiert un engagement personnel autant que professionnel, nous sommes conscient que cela pourrait engendrer des réactions qui pourraient être parfois émotives, quoi que nous jugions cette recherche comme étant sous le seuil du risque minimal. Cette recherche se veut descriptive d'une réalité de pratique particulière. Aucun jugement évaluatif ne sera porté sur la qualité de la pratique et tout extrait retenu le sera sous le couvert de l'anonymat.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :

Cette recherche porte sur la compréhension et l'interprétation que les enseignants francophones se font de leur profession au Nunavik. Comme nous procéderons par entrevues individuelles, nous tenons à ce que celles-ci se fassent dans le respect de l'interviewé et dans un environnement propice à l'échange. Nous vous assurons la confidentialité de vos propos en codifiant les entrevues de manière numérique et anonyme.

Les entrevues seront enregistrées pour usage personnel de recherche de la chercheuse. Les propos appartiennent aux participants et participantes et seront utilisés à des fins d'analyse et d'interprétation dans le cadre d'une recherche de maîtrise. Les informations seront conservées dans des fichiers électroniques enregistrées sur le disque dur de l'ordinateur personnel de la chercheuse. L'ordinateur est protégé par un mot de passe et seule la chercheuse y a accès.

Il est possible que des extraits des discours enseignants se retrouvent dans la recherche ou dans d'éventuels articles à titre d'exemple mais toute information sera dépersonnalisée telle que mentionnée ci-dessus.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :

Aucune indemnité n'est prévue dans le cadre de cette recherche.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET / OU CONFLITS D'INTÉRÊTS :

La chercheuse est employée de la Commission scolaire Kativik comme enseignante au primaire, toutefois, elle est étudiante indépendante à la maîtrise en éducation associée à l'UQAT et n'est en rien reliée de cette manière ou d'une autre, par son objet d'étude ou par les résultats qui suivront à son employeur premier.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

Quelques diffusions des résultats sont prévues en octobre et novembre 2012, à Washington dans le cadre d'un colloque sur les études inuit et autochtones et à Val d'Or dans un cadre similaire. De plus, les participants seront tenus au courant de futures diffusions des résultats. Une version électronique du rapport de recherche final sera déposée à la bibliothèque de l'UQAT et pourra être consultée en ligne par des lecteurs intéressés.

ÉTUDES ULTÉRIEURES :

Il se peut que cette étude donne lieu à des études ultérieures. Le cas échéant, vous ne serez pas tenu d'y participer.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse ou l'université impliquée de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :

La participation dans cette recherche est volontaire. En aucun cas vous n'êtes tenu de participer à cette recherche. En tout temps vous avez le droit de vous retirer du projet. Si vous décidez de vous retirer, les données recueillies vous concernant avant votre retrait seront détruites.

Nous vous demandons ainsi votre collaboration et souhaitons vous revoir sous peu afin de poursuivre la démarche suggérée.

Merci d'avoir pris connaissance de cette demande de participation, Veuillez agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Dominique Riel-Roberge

30 avril 2012

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

UQAT

Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche

445, boul. de l'Université, Bureau B-309

Rouyn-Noranda (Qc) J9X 5E4

Téléphone : (819) 762-0971 # 2252

maryse.delisle@uqat.ca

CONSENTEMENT :

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à l'étude LES REPRÉSENTATIONS DES SITUATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS FRANCOPHONES DES PREMIER ET DEUXIÈME CYCLES DU PRIMAIRE DANS UN CONTEXTE D'ÉDUCATION BILINGUE ET BICULTURELLE AU NUNAVIK

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Ce consentement était obtenu par :

Dominique Riel-Roberge

Nom du chercheur ou agent de recherche (lettres moulées)

Signature

Date

QUESTIONS :

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez rejoindre :

Chercheur, nom, numéro de téléphone : Dominique Riel-Roberge, 819-964-0016

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

APPENDICE I

RÉFÉRENCES EXTRAITES DU LOGICIEL NVIVO

A 2.2.2 Insatisfaction concernant le matériel disponible

<Éléments internes\Sujet 2> - § 4 références encodées [Couverture 1,74%]

Référence 1 - Couverture 0,45%

S : (rire) Ah, le matériel... C'est du matériel euh... (cherche à dire la bonne chose), j'veux pas dire qu'on en n'a pas en quantité, mais c'est la qualité qui manque. C'est du matériel qui date d'il y a longtemps, on n'a aucun manuel pour les élèves, donc il faut toujours chercher, puiser à droite et à gauche ce dont on a besoin.

Référence 2 - Couverture 0,33%

S : Pour les activités de grammaire. Par exemple, les activités pour la grammaire, c'est impossible de prendre dans certains des anciens cahiers d'exercices, c'est tellement tassé, c'est tellement écrit petit que c'est vraiment pas attrayant.

Référence 3 - Couverture 0,47%

Alors, quand on prend des textes dans des cahiers, par exemple, Bon, disons j'prends un cahier d'exercices de deuxième année. Les sujets sont pas nécessairement des sujets qui intéressent des filles pré-adolescentes de sixième année. Donc à ce moment-là, il peut y avoir un problème de plus. Là parce qu'ils seront pas intéressés à parler de ça.

Référence 4 - Couverture 0,50%

Et je trouve qu'on n'a pas beaucoup de matériel justement d'enseignement du français langue seconde. On a beaucoup de matériel du français, mais d'enseignement du français langue seconde, on en a peu. J'oserais presque dire pas, mais c'est peut-être parce que je ne l'ai pas trouvé. On va donner le bénéfice du doute. Mais j'trouve que c'est ça, le plus grand défi.

<Éléments internes\Sujet 3> - § 5 références encodées [Couverture 3,55%]

Référence 1 - Couverture 0,37%

Y'a aussi, un autre cahier, je connais mon alphabet, en troisième année, pis c'est pour repérer, quand tu repères un a, tu encercles les « a ». Je l'ai employé un peu, mais j'trouve qu'il est comme trop facile, rapidement.

Référence 2 - Couverture 0,37%

Pis ça au début, j'ai trouvé vraiment ça difficile d'ouvrir mes boîtes pis de voir des cahiers de 1980 pis de faire comme, j'me suis fait dire qu'il y avait beaucoup de ressources là... J'étais comme non, vraiment pas, là.

Référence 3 - Couverture 0,38%

Là on apprend des mots, faut que j'fasse mes mots étiquettes. T'sais ç'pas... J'aime pas ça. J'aurais aimé ça avoir accès à..., plus facilement accès à du matériel, à des ressources qui fait que tu peux mettre tes énergies ailleurs.

Référence 4 - Couverture 1,20%

Quand t'as, j'trouve. Même quand ils sont venus, la commission scolaire, pendant l'espèce de semaine pédagogique, ben, moi ça faisait j'sais pas, un mois que j'tais ici, pis y'a fallu que je me batte pour avoir AIMS parce que nous on l'avait pas à l'école. Pis on avait une formation de deux jours là-dessus. J'étais comme, (de façon sarcastique en tapant dans ses mains) c'est super le fun avoir la formation! Pis là ils disaient oué, mais on les a déjà donné aux écoles, on sait pas c'est où le matériel. Oué, mais moi comme là, là j'l'ai pas. Ok vous l'avez déjà donné à l'école, vous savez plus y'é où le matériel? C'est ça, c'est comme, moi ça m'a vraiment déranger cette gérance là de matériel tout croche.

Référence 5 - Couverture 1,22%

Pour moi pis pour les enfants aussi t'sais, même les enfants, c'est con, mais on jouait avec les Tangraminos de la commission scolaire pis y'avaient toute fait leur pièce en carton, pis on les avait collés pis tout. Pis c'était, aussitôt que j'ai sorti, que j'avais des pièces déjà faites, en plastique, ben là les pièces en carton c'était plus l'fun. T'sais même pour eux, c'est pas le fun, des pièces en carton, c'est en tout cas. Mais là moi j'en avais juste trois paquets fait que là, ah, aussitôt que y'avait trois élèves qui finissaient, ils se lancent sur les pièces. Mais les autres après ils veulent plus jouer avec les pièces en carton, pis j'les comprend, parce que là ça revire de bord, c'est pas correct. Ça oué...

<Éléments internes\Sujet 4> - § 2 références encodées [Couverture 0,86%]

Référence 1 - Couverture 0,18%

Pis on avait juste du matériel de la commission scolaire, qui était pas très motivant.

Référence 2 - Couverture 0,67%

I : À la culture aussi?

S : Oui, à la culture, pis c'est ça le matériel de la CS lui va être plus adapté à la culture pis à la connaissance d'ici, mais pouf... c'est pas très motivant.

I : De quelle manière?

S : Ben la façon dont c'est fait, rien que l'attrait visuel... ça ressemble plus à des fiches noires et blanches.

<Éléments internes\Sujet 5> - § 1 référence encodée [Couverture 1,20%]

Référence 1 - Couverture 1,20%

I : Tu voulais dire par exemple du matériel par exemple quoi?

S : Du matériel didactique parce que en français langue seconde on n'en retrouve pas nécessairement donc et puis c'est toujours, on trouve beaucoup de matériel anglophone qui est

traduit et puis parfois des maisons d'édition, c'est pas nécessairement, ça rend pas une juste valeur à ce que vraiment vaut cet enseignement-là puis, c'est ça. Du matériel, matériaux, du matériel, des ressources, du manque de ressources.

<Éléments internes\Sujet 6> - § 1 référence encodée [Couverture 0,59%]

Référence 1 - Couverture 0,59%

Il devrait, selon moi j'me dis toujours parce que quand t'apprends à lire, par exemple, t'as besoin de connaître, c'est plus facile quand tu connais du vocabulaire, pour faire la reconnaissance globale, lire le début du mot, savoir la fin, t'sais toutes les stratégies de lecture qui existent. Puis euh... donc moi j'trouve que c'est inadapté pour ça.

<Éléments internes\Sujet 8> - § 1 référence encodée [Couverture 0,53%]

Référence 1 - Couverture 0,53%

T'sais comme Kativik souvent ils vont fournir : « T'as la lettre « A » majuscule, « a » minuscule, pis répète ça pendant cinquante fois la même lettre! » Pis à un moment donné l'élève il fait juste « botcher » ses lettres pis c'est tout croche, pis t'sais c'est pas intéressant.

<Éléments internes\Sujet 9> - § 2 références encodées [Couverture 1,04%]

Référence 1 - Couverture 0,42%

Pis je regarde aussi dans des livres un peu du matériel comme Périscope qu'on a avec Kativik, pis Chouette, mais ça commence à être désuet un peu. Les thèmes restent, au goût du jour si tu veux, intéressants si tu veux, mais c'est jusque là les images pis y'a moins d'interactivité j'trouve fait que...

Référence 2 - Couverture 0,62%

j'te disais le programme, ben ce qui nous donne comme matériel, comme Périscope, j'ai commandé le dernier, j'sais pas il date de quelle année, mais comme Chouette, j'utilisais beaucoup Chouette quand j'suis arrivée puis maintenant euh..., les thèmes sont encore intéressants, mais c'est juste, c'est la façon que c'est abordé, ils parlent de l'an deux mille pis on est rendu en 2012 (rire). Des choses comme ça là, qui est juste dommage un peu.

<Éléments internes\Sujet dix> - § 1 référence encodée [Couverture 0,95%]

Référence 1 - Couverture 0,95%

Bon, ça c'est important. Pis les thèmes, moi « Dis-moi tout », je l'ai regardé ici, c'est « Dis-moi tout » en français. J'l'ai regardé, pis moi, j'ai pas aimé ça. Moi j'aime travailler... Peut-être que c'est ma formation première, à la maternelle on travaillait avec des thèmes. Ok, pis en maternelle moi j'travaillais en atelier. Pis chaque enfant avait, choisissait pis y'avait comme cinq atelier dans la journée. PI sils choisissaient ça. Ben c'est un peu la même chose ici.

APPENDICE J

RÉFÉRENCES EXTRAITES DU LOGICIEL NVIVO INSÉRÉES DANS UN TABLEAU À
DES FINS D'ANALYSE DE CONTENU

A 3.4 Réflexions et constats sur la réalisation d'activités d'apprentissage en classe auprès des
élèves concernés

	A 3.4
Sujet 1	<p>Référence 1 - Couverture 1,43%</p> <p>S : T'sais j'trouvais que le cercle, j'aimais beaucoup ça, pis le vocabulaire, pour les amis du préscolaire au sud, y'en ont beaucoup besoin. I : OK S : Ben ici, c'est un peu la même affaire... I : Dans quel sens, pouvez-vous préciser? C'est un petit peu la même affaire...? S : Ben, dans le sens que y'ont pas de vocabulaire, y'ont pas d'assises, y'ont pas de référents pis faut leur en donner.</p> <p>Référence 2 - Couverture 1,02%</p> <p>Des fois, j'trouve que si j'fais trop d'écrit, faut que je fasse attention, ça les fatigue. On dirait que j'les perds. I : OK S: Y'a trop d'écriture, faut que j'y aille mollo sur l'écrit. J'ai déjà fait à un moment donné une activité, y'étaient fatigués là, j'les avais perdus.</p>
Sujet 2	<p>Référence 1 - Couverture 0,21%</p> <p>Donc, c'est des élèves aussi qui n'aiment pas qu'on leur parle longtemps, alors faut pas que l'activité de présentation, ou ce qu'on fait ensemble, soit long.</p> <p>Référence 2 - Couverture 0,55%</p> <p>Parce que les élèves aiment bien quand c'est nous qui lisons. J'imagine que c'est parce qu'ils ont une meilleure compréhension à ce moment-là que quand c'est un autre élève qui lit ou quand c'est eux-mêmes qui lisent. I : Pourquoi vous pensez? S : Qu'ils ont une meilleure compréhension? I : Oui. S : Probablement à cause de la prononciation des mots. Euh... (cherche) la facilité probablement aussi.</p>

Référence 3 - Couverture 0,13%

Parce que souvent j'ai remarqué qu'à ce moment-là, j'ai des élèves qui ne suivent pas dans le texte.

Référence 4 - Couverture 0,09%

Ça ils aiment moins, ça mais en travaillant, on finit par y arriver.

Référence 5 - Couverture 0,90%

Et il faut insister pour qu'ils parlent français. Et ça, ça les frustre beaucoup parce qu'évidemment, c'est pas la langue qui leur vient naturellement pour s'exprimer. Surtout quand ils sont en situation « émotive ».

Par exemple :

Ils sont pas capables de répondre à une question, donc ils viennent chercher de l'aide. J leur donne de l'aide, mais sans leur donner la réponse, parce qu'ils sont capables quand de... Alors ça, ça va les frustrer de ne pas s'être fait donner la réponse. Alors là on a toute une litanie en inuktitut, on sait pas ce que ça veut dire, mais on sait que c'est pas t'es belle t'es fine pis j'suis contente que tu sois mon prof. (sourire)

Référence 6 - Couverture 0,82%

J'dirais qu'à la fin de l'année, j'réussissais à leur faire lire des, et comprendre surtout des textes de début troisième année. Cette année facilement quatrième et certain cinquième. Donc sont un peu plus proches du niveau du sud. Mais pas dans des questions avec la nouvelle réforme là, qu'en penses-tu, quelle est ton opinion et euh, des trucs comme ça. Ça c'est le genre de question auxquelles ils ne sont pas capables de répondre. Ils sont capables de faire des, de répondre à des questions de repérage, regroupement, sélection, inférence, un peu, ça dépend des élèves, mais ça se limite pas mal à ça.

Référence 7 - Couverture 0,21%

L'autonomie des filles est plus grande que l'autonomie des garçons, mais ça c'est un petit peu la même chose au sud, mais c'est encore plus flagrant ici.

Référence 8 - Couverture 1,13%

I : Pis qu'est-ce qui se passe dans ce temps-là, quand vous avez ce genre d'activité-là, soit avec votre activité du début, ou soit poursuivre avec l'activité de production orale, qu'est-ce qui se passe dans votre classe, qu'est-ce qui a tendance à contraindre et à limiter l'activité?

S : Ben faut pas que ça dure trop longtemps.

I : OK

S : Faut pas qu'on reste trop longtemps sur une même activité. Donc il faut changer. Moi j'essaie d'alterner entre le français et les mathématiques. On a des périodes de 45 minutes. Deux avant la récréation, deux après la récréation. Donc, si je prévois qu'une activité va prendre davantage de temps, j'en fais un bout avant la récréation, puis un bout après la récréation, donc y'a quand même une pause. Parce qu'autrement, ils se désintéressent, ils décrochent. On voit qu'ils ont plus d'intérêt.

Référence 9 - Couverture 1,57%

S : Ben j'pense que la problématique de la concentration dans une langue qui n'est pas la sienne, ça demande beaucoup d'efforts. Beaucoup d'efforts. Donc je pense qu'ils sont vraiment fatigués à un moment donné et ils ont besoin soit d'être tout seuls, surtout quand on fait une activité de groupe. Quand ils travaillent individuellement, ça va bien parce que dans le fond, ils prennent une pause quand ils veulent. Ils arrêtent un petit peu de travailler, à un moment donné, pis même des fois on leur dit «bon, il me semble que ça fait longtemps que j'ai pas vu ton crayon bouger, qu'est-ce qui se passe? As-tu besoin d'aide?», des choses comme ça. Tandis que quand on fait une activité de groupe, ben là, c'est ça, c'est nous qui devons savoir doser, et quand on voit qu'ils nous écoutent plus, ou alors, moi j'travaille beaucoup avec l'humour, donc j'fais des blagues ou j'vais faire des mimiques, des fois, même, c'qu'on appelle des niaiseries, pour justement recaptiver leur attention parce que quand on est le prof *straight* plate en avant, ça finit par être long à regarder. Pis ils peuvent pas zapper, (rire) alors ils sont obligés de continuer avec nous!

Référence 10 - Couverture 0,75%

Euh, l'anglais qui est une langue qu'ils connaissent mieux que le français, fonctionne pas comme le français au niveau des verbes, fonctionne pas comme le français au niveau de la grammaire. Donc ils ne peuvent pas s'appuyer là-dessus. Leur langue maternelle, l'inuktitut, non plus a pas ce, cette façon de faire. Donc c'est vraiment quelque chose de tout à fait nouveau qu'ils doivent s'approprier. Alors ça prend du temps. Il ne faut pas s'attendre à ce que nos élèves, même s'ils sont en sixième année, soient capables de faire des temps de verbes.

Référence 11 - Couverture 1,53%

Donc, c'est des petits trucs comme ça au quotidien qui font qu'ils vont améliorer leur français. Et d'insister qu'ils le parlent, mais ça, ça les frustre beaucoup quand on leur dit non! Mais moi, à chaque fois je leur explique : «C'est juste dans la classe que vous parlez le français, si vous le faites pas ici, quand est-ce que vous allez le faire? Vous l'apprendrez pas votre français, pis vous êtes dans une classe de français. Donc vous avez pas le choix, faut l'apprendre, le français.» Eille... y'en a qui sont réticents parce que c'est pas nécessairement leur choix, c'est les parents qui ont fait le choix de les mettre en français, mais la majorité des élèves n'a pas le support à la maison parce que les parents ne parlent pas le français non

	<p>plus. Quand j'ai fait des rencontres de parents pour le premier bulletin, sur j'avais quinze élèves à ce moment-là, sur mes quinze élèves, j'ai fait deux entrevues en français seulement, les treize autres étaient en anglais, parce que les parents ne parlent pas le français (insiste). Y'en a qui le comprennent un peu, mais ils ne sont pas capables de s'exprimer en français.</p> <p>Référence 12 - Couverture 0,42%</p> <p>Et personnellement, j crois que même avec les élèves de langue française, on devrait faire ça le plus longtemps possible. Parce qu'on a tendance à mâcher les mots, à avaler les syllabes. Donc c'est difficile à ce moment-là pour quelqu'un qui apprend la langue à bien apprendre le mot et à comprendre le mot.</p> <p>Référence 13 - Couverture 0,14%</p> <p>Autrement, c'est sûr qu'on part pas sur des envolées poétiques ou littéraires parce qu'on va les perdre.</p> <p>Référence 14 - Couverture 0,50%</p> <p>S : C'est un défi! C'est euh (cherche) Ça nous demande beaucoup d'imagination de la part d'un enseignant. Imagination dans le sens de devoir trouver justement des sur le moment au fur et à mesure de l'activité, des trucs pour relancer, pour reprendre l'attention pour peut-être des fois préciser la tâche, ou carrément l'abandonner quand on voit que ça ne marche pas.</p> <p>Référence 15 - Couverture 0,06%</p> <p>Parce qu'il y a quand même le contenu à passer.</p> <p>Référence 16 - Couverture 0,23%</p> <p>Pis il faut vraiment apprendre à se revirer sur un dix cents comme on dit en bon québécois, parce que c'est encore plus fréquent, j'trouve, qu'avec la clientèle du sud.</p> <p>Référence 17 - Couverture 0,20%</p> <p>S : Ben le plus grand défi, c'est de trouver des activités déjà faites, qui soient d'un niveau de langue des élèves, mais d'un intérêt de cet âge-là.</p>
Sujet 3	<p>Référence 1 - Couverture 0,36%</p> <p>Au début, ils t'écoutent parce qu'ils sont impressionnés, mais après ça, ils t'écoutent pas parce qu'ils comprennent pas. Même nous si on comprend pas quelque chose vraiment longtemps, on décroche super rapidement.</p>

Référence 2 - Couverture 0,64%

S : Ben, que ça soit signifiant, parce que moi, moi, c'est ça, j'veux pas qu'ils apprennent des mots pour apprendre des mots. J'veux qu'ils apprennent des mots, mais qu'ils sachent qu'est-ce que ce mot là veut dire. Qu'ils en sachent moins, mais au moins qu'ils sachent qu'est-ce que ça veut dire. Pour moi, c'est important qu'au moins, ça soit signifiant qu'est-ce qu'ils savent.

Référence 3 - Couverture 1,08%

S : Ben, moi j'trouve que très difficile c'est que le français c'est pas la langue seconde ici. C'est la troisième langue. C'est comme pas... c'est comme souvent un plus le français. On dirait que, tu sais des fois ils vont souvent même des fois, ils vont se parler en inuktitut, entre eux, j'entends un mot d'anglais, pis là des fois j'suis vraiment contente parce que j'entends un mot de français. Mais j'entends beaucoup plus parler anglais entre eux. Ça fait que oui, c'est ça c'est comme la troisième langue. Alors ce que j'en pense c'est que c'est très difficile pour eux d'apprendre ça. Parce que ça leur fait trois langues à savoir.

Référence 4 - Couverture 2,95%

S : Ça implique que j'vais parler des fois en anglais avec des élèves à qui j'suis supposée enseigner le français, avec qui j'suis supposée leur apprendre le français. Mais, ça va passer par l'anglais. Mais moi, j'pense qu'en troisième année, j'pense que ça me touche encore moins parce qu'au moins ils apprennent l'alphabet. Pis même si j'ai des élèves qui me disent, ah, c'est trop difficile, j'veux men aller en anglais, j'leur dis : oui, mais faut que tu saches écrire pareil. De toute façon, les lettres en français, en anglais ça va être pareil. Fait que déjà ça, c'est tout un volet où on apprend l'alphabet, alors y'a pas tant de discussion, pis tu sais on apprend pas des grandes phrases, on commence à apprendre à décoder pis à lire un peu. J'trouve que ça touche pas tellement...

I : Vous dites donc que ce serait le même challenge, la même difficulté si c'était en anglais?

S : Oui, pour l'instant du moins. Mais... J'pense pas là, mais... parce qu'il y a trop de difficulté à communiquer ne serait-ce... Les élèves, souvent ils vont être à côté de moi, ils vont me regarder; Oui? Pis là j'vois qu'ils cherchent les mots pour me le dire en français, t'sais ils veulent faire l'effort, pis ils vont me le dire ne anglais parce que ça va sortir ... Pis des fois, même pas, ça sortira ni en anglais, ni en français. Pis, ils vont me regarder pis ils veulent quelque chose pis je le sais pas quoi, pis t'sais des fois avec les gestes, ou des doigts ...ça finit par une crise, parce que je comprends pas qu'est-ce qui veulent.

I : Ah, Ok

	<p>S : Parce que c'est pas compris. Pis là j'suis comme qu'est-ce que tu veux? Pis là je comprends ce qu'il veut. Pis là j'lui donne, pis la, ah c'est correct. C'est pas facile pour eux de ne pas être compris, souvent...</p> <p>Référence 5 - Couverture 2,24%</p> <p>I : Ok, pis pour vraiment faire apprendre, comment vous faites pour créer un climat de classe pour apprendre, qu'est-ce que vous faites?</p> <p>S : Ben, y'a beaucoup, pour apprendre c'est beaucoup par le jeu pis par l'action. Dans l'action, il faut qu'ils travaillent, faut qu'ils fassent quelque chose, faut que...</p> <p>I : Pourquoi par le jeu?</p> <p>S : Ben par le jeu parce que eux, ils se rendent pas compte qu'ils sont en train d'apprendre là. Des jeux comme mathématique ou des jeux où il faut qu'ils essayent un peu. Pis faut pas que ça soit trop difficile. Parce que là si c'est trop difficile ils vivent pas de réussites il veulent plus le faire. Fait que là il faut que ça soit dosé de façon juste correcte. Fait que, ouin, moi c'est ça par le jeu, euh... faut qu'il travaille, faut qu'ils soient dans l'action. Pis moi je leur laisse beaucoup de temps de « Ok quand t'as fini, tu peux jouer. » À des jeux vraiment, genre au hockey avec ta règle. J'ferais pas ça à Montréal. Mais eux, y'aiment ça, pis ils courent pis ils jouent à ça. Pis là y'ont fait leur travaille, t'sais tout le temps : « Fais le travaille, t'as un bonbon, ok, on peut retravailler, t'as un autre bonbon, on peut retravailler ». T'sais des petits moments de genre de dix minutes de travail. Pis des petites récompenses? Tout le temps, tout le temps, tout le temps.</p> <p>Référence 6 - Couverture 0,10%</p> <p>Mais tout est par le jeu, ça y'aiment ça beaucoup, beaucoup.</p> <p><Mémos\\Sujet 3, p.14, par 2> - § 1 référence encodée [Couverture 100,00%]</p> <p>Référence 1 - Couverture 100,00%</p> <p>Ici, l'enseignante semble parler du défi de la communication en présentant un exemple.</p>
Sujet 4	<p>Référence 1 - Couverture 0,68%</p> <p>S : Heu... Ça a été, quand même un, un choc. Ça c'est quelque chose que je savais pas (rire) en arrivant.</p> <p>S : C'est-à-dire?</p> <p>I : Ben le niveau du français en cinquième année (rire).</p> <p>S : Ok</p> <p>I : Euh... On s'attendait à rien finalement, mais c'était, en début d'année je trouvais ça difficile la communication dans la classe.</p>

Référence 2 - Couverture 0,56%

Pis ils aiment pas, ils aiment pas ne... c'est pas ne pas réussir, ils ont peur d'essayer aussi beaucoup. Donc ça on essaie de travailler ça, pis j'leur dis, pis j'leur dis, « Si tu te trompes c'est pas grave! » C'est vraiment, « On est là, j'aimerais que t'essaie! »

Référence 3 - Couverture 2,48%

J'pense ça passe aussi par l'essaie.

I : Pourquoi vous pensez que...

S : Euh... pourquoi j'pense qu'ils ont peur d'écrire?

I : Oué, ou d'essayer,

S : Ben je le sais pas, est-ce que le fait que ce soit leur deuxième ou troisième langue c'est sûr que c'est difficile pour eux, pis c'est normal, pour les mêmes problèmes en inuktitut, sans problème... Mais je sais pas est-ce qu'ils en ont marre de pas réussir... Ils en ont marre de se tromper, même si c'est pas une erreur, c'est pas la fin du monde. Vu que c'est toujours nouveau. Toujours des essaies, toujours des difficultés. Donc ils préfèrent avoir directement le mot, peut-être en apprendre moins, avoir directement le mot pis « Ah j'ai réussi! »

I : Diriez-vous qu'ils sont comme jamais en zone de confort étant donné que c'est une deuxième peut-être une troisième langue et que c'est ça qui déstabiliserait peut-être?

S : Euh, j'pense que oui, oué! Ouoin, ouin. Ils sont jamais en zone de confort à ce niveau là. Même, malgré les encouragements, malgré c'est ça, le fait qu'on leur disent toujours que c'est pas grave, que au contraire c'est comme ça qu'on va apprendre pis qu'on va construire là-dessus, pis tout ça.

Référence 4 - Couverture 0,70%

I : Ok

S : Est-ce que ils aiment pas ça parce que le fait que ça les encourage ça leur montre que ils sont en train de, de pas réussir l'activité... alors est-ce que c'est ça, je le sais pas, c'est difficile à dire. Ou est-ce que c'est... je le sais pas, de la persévérance qui peut-être est... ils essayent et pis là ça marche bon, finit.

Référence 5 - Couverture 0,74%

Pis j'pense, est-ce que vraiment elle aime pas ça la lecture... j'suis même pas sûr. J'pense que c'est plus que c'est tous les matins pis que ça lui tente pas de faire ça tous les matins. Pis elle est restée sur cette impression là pis j'pourrais changer, faire une autre lecture complètement différente pis ça... Bref. Euh... Où j'en étais... J'sais plus...

Référence 6 - Couverture 0,34%

I : Donc, ok, ça va engendrer d'autres genre de problème, d'avoir essayé de régler un problème, ça a créer autre chose.

S : Oué, oué C'est souvent ça d'ailleurs.

Référence 7 - Couverture 1,63%

I : Dans d'autres contextes dans la classe vous le voyez? Par exemple? Est-ce que vous en avez en tête?

S : Non, mais ça peut juste être dans des activités d'apprentissage. Des activités d'apprentissage que certains ont pas aimé, donc on essaie d'adapter pis les autres vont pas aimer. C'est du jonglage tout le temps, tout le temps tout le temps. Pis c'est plus, euh... dans le sud c'est aussi ça, c'est normal il y a des activités qui sont moins aimées, mais malgré tout, ça va être possible que tout le monde, que tout le monde la fasse, même avec plus ou moins de motivation, d'en faire une autre qui va aller chercher l'autre... que tout le monde la fasse... Bref, de rejoindre tout le monde en plusieurs fois, sans qu'il y ait de « I quit », « No », « Boring » etc.

Référence 8 - Couverture 1,33%

Euh, comment j'qualifierais le français en général disons?

I : Oui, par exemple. Ou qu'est-ce qui vous apparaît évident, quand vous travaillez auprès de ces élèves là?

S : Ben... ça serait, ça rejoindrait peut-être l'utilité du français ici...

I : Ok, de quelle manière?

S : Ben c'est difficile de les motiver à parler français alors que, tout ici est en inuktitut ou en anglais. Pis que eux, maîtrise inuktitut, que la plupart parlent anglais quand même assez bien, que dans la vie de tous les jours finalement ils vont jamais utiliser le français. Donc c'est difficile d'aller rejoindre leur motivation en français finalement.

Référence 9 - Couverture 1,71%

S : Ben oui, c'est comme tout, il me semble que quand on apprend quelque chose, c'est dans un but, dans un but là. Donc, pis j'pense que pour la majorité, ils voient pas trop le but d'apprendre le français. Euh... ouin, c'est, ils voient pas trop le but parce que la plupart ne veulent pas quitter Inukjuaq. Ceux, il y en a une ou deux, qui veulent peut-être pousser les études un petit peu plus loin etc. Donc elles, sont peut-être un peu plus motivée à apprendre le français.

I : Ok

S : Euh... pis même, j'ai un élève qui, son père parle français, et, il ne lui parle pas en français. Le père lui parle en français, mais lui répond en anglais. Donc, même, même, là. On voit que le français finalement, pas vraiment d'utilité en dehors de l'école donc ça rejoint pas leur motivation à apprendre, quoi.

Référence 10 - Couverture 0,60%

S : Oué, mais ça, c'est ça, là j'lui montrais l'utilité mais dans un autre contexte, du français dans un autre contexte, mais ça reste le français pis l'utilité plus large que ça, ben c'est difficile un petit peu j'trouve. D'aller leur montrer l'utilité dans le contexte du nord là.

Référence 11 - Couverture 0,45%

S : Exactement, oué. Parce que même celles qui veulent faire leurs études, ce serait possible de le faire en anglais... en fait j'veux pas entrer (rire) dans un débat de... de l'utilité du français dans le nord, mais...

APPENDICE K

EXEMPLE DE DÉBUT D'ANALYSE CIBLANT LES CONVERGENCES ET
DIVERGENCES ENTRE LES PROPOS DES PARTICIPANTES ET CITATIONS À L'APPUI

A 2.1.3 Adaptation de matériel et justifications

Sujet	Contenu : Précision des idées principales	Remarques : Convergences/ Divergences + Citations qui appuient
1	Adaptation de Raconte-moi les sons dont les histoires sont complexes : avec gestes, précisions sur le contenu, mimiques, s'attarder aux mots compliqués, demander aux élèves afin de voir ce qu'ils comprennent : parce que s'ils ne comprennent pas l'histoire, ça ne donne rien de faire le son qui suit.	S1 Adapte un matériel d'apprentissage de l'alphabet et des sons étant donnée sa complexité et l'incompréhension des élèves/ elle fait des gestes, des mimiques, s'attarde aux mots compliqués : matériel considéré comme inadapté et qui ne parvient pas à ses fins
2		
3	<p>AIMS intégré dès le début, à tous les jours, régulièrement à travers les consignes, les explications : cherche, trouve, avec les gestes et la répétition dans divers contextes;</p> <p>Pour AIMS : passer du temps à « passer » de l'anglais c'est ça, ça fait que en français, c'est ça : mais comme ils ne savent pas toujours en anglais : avec les gestes évidents;</p> <p>photocopies de feuilles de calligraphie;</p> <p>ajout de pièce en plastique au jeu des Tangrams pour durabilité et pour que ça soit beau et « l'fun ».</p>	<p>S3 Intégration d'un matériel à prime abord « indépendant » dans les communications quotidiennes et routinières, pour favoriser l'intégration dans divers contexte par la répétition;</p> <p>Adaptation d'un matériel favorisant la compréhension et la production orale en employant l'anglais comme élément « médiateur »;</p> <p>Photocopies de matériel déjà en place (parce qu'il n'y en a pas assez pour les élèves)</p> <p>Ajout de matériel plus solide et durable pour la longévité du matériel de même que pour son attrait.</p>
4		
5		
6		

7		
8		
9	Ajout : refaire l'activité en la scannant, et en en précisant les besoins et les questions pour que ça corresponde : 2-3 questions de plus ou enlever, orienter vers les adjectifs, refaire à l'ordinateur, reconstruire souvent pour adapter aux besoins des élèves.	S9 Utiliser un exercice déjà conçu et l'adapter en ajoutant des sections qui précisent le tout, amène une structure et un niveau plus accessible et orienté vers les objectifs visés et les besoins des élèves.

A 2.1.4 Acquisition de nouveau matériel

Sujet	Contenu : Précision des idées principales	Remarques : Convergences/ Divergences + Citations qui appuient
1	Essayer de créer tout le temps : parce que ça ne fonctionne pas en L2	S1 Acquisition et création de matériel « parce que ça ne fonctionne pas en L2) –trouver une citation
2	Aucun manuel donc : chercher tout le temps; fouiller dans l'école pour trouver des exercices dans des cahiers, qui seraient pertinents + travailler sur la création de mat. : cahier d'act.intégrant exercices en français et en math.; trucs plus récents accumulés au fil des ans; exercices par thème; fait faire un cahier de conjugaisons par les élèves	S2 Affirme qu'étant donné qu'il n'y a « aucun matériel » (trouver la citation), il faut alors trouver des matériels pertinents ailleurs : trucs plus récents, exercices par thème, etc. Création de matériel en conjugaison
3	Matériel personnel, pensé et fabriqué, bout de chose dans cahier de la CSK, mais essentiellement idée personnelles et Internet : atelier; abonnement sur des sites; photocopies de feuilles de calligraphie; jeux de l'école ou de la maison; disque de chansons copiés et ramené du sud à Noël	S3 Création de matériel : raboutage d'exercices existants avec beaucoup d'idées personnelles, Internet; Recherche d'ateliers créés sur des sites spécialisés en éducation; Photocopies du matériel en place parce que pas assez de copies; Jeux de l'extérieur; Matériel audio du Sud

4	Créer du mat : essayer d'Aller chercher du mat de premier cycle.	S4 Création de matériel ou acquisition pour adapter le niveau : premier cycle
5	Pancartes, pictogrammes : enseignante affirme « être de celle qui travaille beaucoup et qui construit beaucoup... » : ordinateur, images, affichage : duo-tang avec vocabulaire des élèves;	S5 Création de support visuel; Elle affirme : « être celle qui travaille beaucoup et qui construit beaucoup [...] » par ordinateur notamment
6		
7	Mat Kativik un peu, mais ajout de document provenant d'Internet, elle affirme fabriquer beaucoup son propre matériel pour toujours avoir quelque chose de nouveau, d'intéressant en franç., en math.	S7 Matériel pigé sur Internet : pour toujours avoir quelque chose de nouveau et d'intéressant en français et en math : trouver la citation-
8	Beaucoup d'achat du Sud : pour que ce soit plus agréable sinon ça devient répétitif (lettres, sons, courtes phrases, etc.) Matériel plus le fun à faire pour les élèves, moins redondant	S8 Achat du Sud : prétendant que c'est pour que ça soit plus agréable, moins répétitif, plus variés, plus « l'fun » à faire pour les élèves –question d'attrait-
9	Internet : commander en ligne par thème : achat de matériel en ligne ou Scholastic : livres de lecture	S9 Achat sur Internet + Scholastic : pour la diversité des livres de lecture et des activités et exercices par thème
10	Chercher dans des livres sur place, ou Internet : « je bâtis, je bâtis, ... » Par thème : « C'est du travail, mais ça faisait trois ans (...) petit à petit j'peux prendre un peu partout là. » Construire en fonction des thèmes.	S10 Par thème beaucoup sur Internet

GLOSSAIRE

Qallunaat: « (...) terme qui recouvre l'ensemble des occidentaux ou plus spécifiquement les anglophones. » « Les Qallunaat, venus de l'autre côté de l'océan, ont été appelés ainsi parce que le premier qui a été vu semblait avoir des sourcils très épais ». p.193.

Inuktitut: « signifiant « comme les hommes ». Qallunaatitut désignerait généralement l'anglais et Uiguit « les gens qui disent 'oui'. Ce dernier terme fait référence surtout aux Québécois (Kupaimmiut), apparaît parfois sous la forme guiguit. La langue française se dit donc ui(g)uititut ou guiguitit. » p.193.

Nunavik: « Cependant, le Nouveau-Québec, ou Québec arctique, connu sous le nom de Nunavik, s'y retrouve dans la définition de ce mot: « vaste région à l'intérieur des terres parcourue par de nombreux animaux. » p.193.

Enseignement : « (...) une pratique professionnelle qui consiste à mettre des élèves ou des étudiants en relation avec des contenus culturels d'apprentissage ou de formation afin qu'ils se les approprient. » p.61

Formation à l'enseignement : « (...) concevoir, mettre en œuvre et à réguler les activités pertinentes au développement des savoirs et des compétences requises par cette pratique. » p.62.

Bicultural education: "often associated with bilingual education programs, designed to reinforce minority students' cultures, languages, and identities while teaching the language and other skills functional in mainstream culture." P.6.

Primary cultural differences: « differences that existed before two groups came in contact, (such as before immigrant minorities came to the U.S. »: mariages arrangés, porter des turbans pour les homes, etc.: C'est poursuivre la pratique et les croyances (voir citation de Gibson, 1988)p.8.

Secondary cultural differences (les différences de la seconde culture): "differences that arose after two populations came into contact or after members of a given population began to participate in an institution controlled by members of another population, such as school controlled by the dominant group." P. 8.

Compétence d'un sujet (ou d'un collectif): « (...) ensemble organisé de représentations (conceptuelles, sociales et organisationnelles) et d'organiseurs d'activité (schèmes, procédures, raisonnements, prise de décision, coordination), disponibles en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche. » (Samurçay, 1998, p.121.)

Situations de travail : « (...) intègrent les compétences spécifiques liées à l'utilisation des artefacts et des outils cognitifs opératifs et à la mise en œuvre des activités collectives. » (idem P.121.)

Matériel d'enseignement-apprentissage, il s'agit de : « tout équipement utilisé dans le processus d'enseignement et apprentissage pour faciliter la transmission, l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. » (Legendre, 2005 :855).

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Anadón, M. (2000). *Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec*. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP. pp.15-32.
- Association des enseignants et enseignantes du Nord du Québec. AENQ-CSQ. [<http://www.aenq.org/cetest-firstpage0/comite-executif/index.html>] (consulté le 10 mai 2011, et le 25 mars 2015).
- Association touristique du Nunavik [www.nunavik-tourism.com/accueil.aspx] (consulté le 12 juin 2011, et le 13 mars 2015).
- Aylward, M.-L. (2010). *The role of Inuit Languages in Nunavut Schooling: Nunavut Teachers Talks about Bilingual Education*, *Canadian Journal Education*, vol. 33, 2 p. 295-328.
- Bacon, L. (2011). *Construction négociée par la triade de formation en stage d'un savoir-enseigner les mathématiques au primaire*, thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et Identités professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*, Bruxelles, chapitre 2.
- Berger, P. et J.R. EPP. (2005). "There's No Book and There's No Guide": *The Expressed Needs of Qallunaat Educators in Nunavut*, *Lakehead University, Brock Education*, Vol.15, no.1, 15p.
- Berger, P. et J.R. EPP. (2006). *Practices against culture that "work" in Nunavut schools: Problematizing two common practices*, *Mc Gill Journal of Education*, vol. 41, no 4, 9-27.
- Berger, P. (2007). *Some thoughts on Qallunaat Teacher Caring in Nunavut*, *Journal of Teaching and Learning*, vol.4, no 2, 10p.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*, *Recherches qualitatives*, vol. 26 (2), 18 p.
- Boubakour, S. (2010). *L'enseignement des langues-cultures, dimensions et perspectives*, *Synergies Algérie*, no.9, p.13-26.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. Documents.

- Briggs, J. (1983). *Le modèle traditionnel d'éducation chez les Inuit : différentes formes d'expérimentation face à l'inconnu*, Études Inuit, no 25(1-2), p. 13-25.
- Brody, H. (1983). *The People's Land: Eskimos and whites in the Eastern Arctic*, Rapports Inuit-Qallunaat.
- Brody, H. (2000). *The other Side of Eden: Hunters, Farmers and the Shaping of the World*, Toronto, Douglas and Mc Intyre.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, col Psychologie, Retz, Paris, Édition américaine, The Culture of Education, Harvard University Press.
- Cancel, C. (2009). *Minorité franco-nunavoise et majorité inuit: tensions et coopération dans les débats sur l'éducation*, Études Inuit, no.33 (1-2), p.153-171.
- Chaït, R. (2006). *Définition de l'ergonomie, notion de contrainte et d'astreinte*. Tâche et activité, Faculté de Reim, septembre 2006, 24 p.
- Charlier, B. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*, Bruxelles, DeBoeck.
- Clark, L. (2004). *An historical and critical analysis of the development of the education and teacher education in Nunavut*, PhD dissertation, Montreal: Mc Gill University, Faculty of education, Bibliothèque et Archives Canada, Direction du Patrimoine de l'édition, p. 150-221.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, Formations et Alternance, Être formé et/ou se former?*, Éditions L'Harmattan, Collection : Alternance et développement (dir.) Jean-Claude, Daigney.
- Commission scolaire Kativik. [<http://www.kativik.qc.ca>]. (consulté en 2010, 2011, 2015). (rapports 1985, 2004, 2010, 2011, consulté en 2010-2015).
- Commission Vérité Réconciliation du Canada, (2015). [<http://www.trc.ca/websites/trcinstitution/index.php?p=15>], (consulté en 2015).
- Crago, M.B. (1992). *Communicative interaction and second language acquisition: An inuit example*, *Tesol Quaterly*, vol.26. no 3, p.487-505.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special Education: Issues in Assessment and Pedagogical Education*, Short Run Press Ltd., 1-91; p. 153-221.
- Cummins, J. (2001a). *An introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Library of Congress Cataloging in Publication Data, Bilingual Education and Bilingualism: 29, 342 p.
- Cummins, J. (2001b). *La langue maternelle des enfants bilingues : Qu'est-ce qui est important dans leurs études?* *Sprogforum*, No.19, p.15-20.

- Dalley, P. et S. Roy (2008). *Francophonie : minorités et pédagogie*, Ottawa, Ontario : Presses de l'Université, Revue des sciences de l'éducation, vol.35, no.2, 2009, p.226-227.
- Da Silveira, Y. (2009). *Le rapport à l'écrit d'enseignement inuit en formation*, Études Inuit, no.33 (1-2), p. 245-259.
- Da Silveira, Y. et J.F. Hamers (1990). *Scolarisation et bilinguisme en contexte africain : Un défi?*, Langage et société, no.52, juin, Paris : Maison des sciences de l'homme, p.23-58.
- Daveluy, M. (2004). *Language policies and responsibilities in the Canadian North*, International Journal of Canadian Studies, no 30, p.83-99.
- Daveluy, M. (2008). *Le français et la scolarisation des Inuit du Nunavik (Canada)*, in P. Dalley, et S. Roy (dir.) *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 75-100.
- Daveluy, M. (2009). *Inuit education in Alberta and Nunavik (Canada)*, Études Inuit, no.33 (1-2), p.173-190.
- De Bruyne, P., Herman, J. et De Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Delvolvé, N. et Margot, A. (2001). *Le travail de l'enseignant du point de vue de l'ergonomie*, Psychologie et Éducation, Mars, no.44, p. 43-54.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). *Le devis de recherche qualitative*. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Québec: Gaëtan Morin.
- Desrochers, J. (2006). *Acquisition du vocabulaire en français langue seconde et réalités conceptuelles de l'élève inuit du Grand Nord québécois*, Mémoire de maîtrise, Rimouski, Québec, Université du Québec à Rimouski.
- Dorais, L.-J. (1979). *Langue et question nationale*, Anthropologie et Sociétés, vol. 3, no.2, p.165-180.
- Dorais, L.-J. (1996). *La parole inuit: Langue, culture et société dans l'Arctique nord-américain*, Foreign Language Study, Éditions Peeters, Paris.
- Douglas, A. S. (2009). *"It's like they have two parents": Consequences of inconsistent socialisation of Inuit children*, Études/Inuit/Studies, no. 33. (1-2): p. 35-54.
- Dupriez, V. (2007). *Peut-on réformer les pratiques pédagogiques*, In Dupriez, V. et Chapelle, G., *Enseigner*, Paris: Presses Universitaires de France, p.167-168.

- Duschesne, C. et L. Savoie-Zajc (2005). *L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire: une démarche inductive de théorisation*, Recherches Qualitatives, vol. 25(2), p.69-95.
- Erickson, E.H. (1993). *Childhood and Society, the landmark work on the social significance of childhood*, New York, ré-édition de la version de 1963.
- Fabre, M. (2006). *Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey*. In M. Fabre et E. Vellas (dir.). *Situations de formation et problématisation* (p. 17-30). Bruxelles: De Boeck.
- Ferron, O., J.-P Humblot, P. Mayen et al. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*, rapport de recherche de l'unité propre Développement professionnel et formation. Département des sciences de la formation et de la communication. Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.
- Fortin, M.F., Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du Processus de Recherche : Méthodes Quantitatives et Qualitatives*. Édition de la Chenelière. Incorporated.
- Gauthier, C. (1998). *Schéhérazade ou Comment faire de l'effet en enseignant*. Vie pédagogique. no.107. avril-mai. 13 p.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*, New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*, Journal of Teacher Education, Vol. 53, March/April, American Association of Colleges for Teacher Education, pp. 106-116.
- Gibson, M.A. (1996). *Approaches to multicultural education in the United States: Some concepts and assumptions*, Anthropology and Education Quarterly, vol. 7, no.4, pp.7-18.
- Gilly, M. (1989). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*, dans Jodelet, D. (Éd.) *Les représentations sociales*, Paris : PUF, p.363-386.
- GOVERNEMENT DU NUNAVUT. (2013). *Intégration des valeurs sociétales inuit*. [<http://www.ch.gov.nu.ca/fr/Incorporating%20Inuit%20Societal%20Values%20Report.pdf>], (Consulté en 2015).
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. (2006-2007). *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, Nord-du-Québec et ensemble du Québec, 2002-2003 à 2006-2007*, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- Grawitz, M. (1986). *Méthode des sciences sociales*, Paris: Dalloz.
- Hamers, J. F. (1981). *Psychological approaches to the development of bilinguality*, In H. Baetens, *Element of Bilingual theory*, Brussels: Beardsmore Edition. p.28-47.

- Hamers J. F. et Blanc, M. (1989). *Scolarisation et bilinguisme en contexte africain : un défi?*, Langage et société, 52 p.
- Hamers, J. F., et Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University, 2nd édition Press.
- Harvey, B. (2009). *Les représentations de la description de personnages dans l'écriture d'un récit d'aventures chez les élèves de première secondaire*, Thèse de doctorat non publiée, sous la direction de Monique-Noël, Gaudreault, Montréal, U. Montréal, département de didactique.
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique: Théorie et pratique de l'éducation scolaire*. 3^e édition (1984). Peter Lang. Berne.
- Huffman, T. (2010). *Theoretical perspectives on American Indian education: A new look at education success and the achievement gap*, Lanham, Md : Alta Mira Press.
- Huffman, T. (2013). *The transculturation of Native American students and teachers*. Invited workshop presented to the School of Education faculty. University of South Dakota. Vermillion. South Dakota.
- Inuit Tapiriit Kanatami (ITK) (2004). *Document d'information sur les Inuits et l'éducation*, Document de travail pour les séances de suivi sectoriel sur l'apprentissage continu, les 13 et 14 novembre à Winnipeg et les 18 et 19 novembre à Ottawa, Ottawa, Inuit Tapiriit Kanatami.
- Irwin C. (1988). *Lords of the Arctic: Wards of the State-The Growing Inuit Population, Arctic Resettlement and Their Effects on Social and Economic Change*, Report prepared for the Health and Welfare Canada.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*, Centre National des Lettres, Paris : Les Presses universitaires de France, collections : Sociologie d'aujourd'hui.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF. 2^e édition. pp. 36-57.
- Joubier, A. (2008). *Les rapports entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'enseignement précoce : L'exemple des écoles françaises de l'étranger*.
- Jourdan, D. et al. (2002). *Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire*. Santé publique. vol.14. p.403-423.
- Karsenti, T (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *La méthodologie*. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), Introduction à la recherche en éducation (p. 127-140). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- King, D. (2006). A Brief Report of the Federal Government of Canada's Residential School System for Inuit. Aboriginal Healing Foundation. Ottawa.
- Lambert, W.-L. (1977). *Effects of bilingualism on the individual*, Hornby, P.A. (ed) Bilingualism: psychological, social and educational implications. New York, San Francisco. London. Academic Press Inc. p.15-27.
- Lambert, F., Prudent, F., Tupin, S.W. (2005). *Du plurilinguisme à l'école, vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*, Université de la réunion, Peter Lang Ed., 483p.
- Landry, R. (1987). *L'analyse de contenu*. In B. Gauthier (dir.). Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données. 3^e édition. Québec: Presses de l'Université de Québec (1^{re} éd. 1984). p.329-356.
- Legendre, R. (1993, éd. 2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin. Montréal: Édition Limitée.
- Leinhardt, G. (1983). *Routines in expert math teachers' thoughts and activities*. AERA. Montréal.
- Leplat, J. (1991). *Compétences et ergonomie*, In R. Amalberti, M. de Montmollin, J. Thereau (dir.). Modèles en analyse du travail. Liège : P. Mardaga, p.263-278.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2000). *La psychologie du travail*. Psychologie Française. vol.45. no.1. Paris: École pratique des hautes-études. p.83-96.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper and Row Publishers.
- Maheux, G. (2009). *La médiation des savoirs auprès des enseignants inuit en formation*. Études/Inuit/Studies, no 33 (1-2) : 35-54.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*. Sillery : Presse de l'Université du Québec.
- Masten, A.S, Best, K.M. et Garmezy, N. (1990). *Resilience and Development, Contribution from the study of children who overcome adversity. development and Psychopathology*. 2 (3). p.425-444.
- Mayen, P. (2012). *Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle*, Phronesis, vol.1. no.1. p.59-67.
- Mayen, P, J.-F Métral, C. Tourmen (2010). *Les situations professionnelles*. Recherche et Formation. no.64. p.31-46.

- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). *Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie*. In R. Mayer, F. Ouellet, M.C. Saint-Jacques et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal: Gaëtan Morin. pp. 159-189.
- Miles M.B. et Huberman, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Minier, P., D. Gauthier (2006). *Représentation des activités d'enseignement-apprentissage en sciences et liens avec les stratégies pédagogiques déployées par des enseignants du primaire*. *Journal International sur les représentations sociales*. vol.3. no.1. p.35-36.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation et des qualifications. Direction de la formation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement Les orientations Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada ; Ministère des affaires autochtones et du Nord Canada (2006). [<http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100010002/1100100010021>] (Consulté en mai 2011)
- Montmollin, M. de (1996). *Savoir travailler : Le point de vue de l'ergonomie*, In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses Universitaires de France, p.189-199.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*: Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1989). *Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire*. In D. Jodelet (éd. 1989) *Les représentations sociales* Paris : PUF.
- Nalukturuk, A. (2006). *The Kativik School Board and the road to genuine Inuit empowerment*, presented at Sivunivut (Kuujjuaq, Nunavik, May 30-31 2006). Reproduced in François Trudel (ed.), *Self-Governance in Arctic SOCIETIES: Dynamics and Trends*. Québec: Université Laval and CIÉRA: 177-181.
- Northwest Territories Legislative Assembly special committee on education (NWTLASCE). (1982). *Learning tradition and change in the Northwest Territories*. Yellowknife. NWT: Northwest Territories Information.
- Ogbu, J.U. (1978). *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

- Ogbu, J. U. (1992). *Understanding Cultural Diversity and Learning. Educational Researcher*. Vol.21. no. 8. p.5-14.
- Ootoova, I., T.Q. Atagutsiak, T. Ijjaqiaq, J. Pitseolak, A.Joamie, A. Joamie, M. Papatsie, (2001) *Interviews with Inuit Elders : Perspectives on traditional health*. Nunavut Artic College.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P. (2004). *Introduction, Recherche en didactique professionnelle*, dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.). *Recherche en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p.1-13.
- Patrimoine canadien (2000). *L'instruction en français au Canada – caractéristiques et objectifs. Programme d'appui aux langues officielles*.
- Penicaud, F.-X. (2007). *De l'applicabilité des Sciences Cognitives à l'ingénierie et au Design pédagogique : Mise à l'épreuve du modèle d'Analyse Cognitive des Techniques d'apprentissage*, Mémoire de Master en Sciences humaines, CNRS, Université de Lyon.
- Pernet, F. (2009). *Les cérémonies de remise de diplôme au Nunavik*. Études/Inuit/Studies. vol.33. No.1/2. Éducation et transmission des savoirs inuit au Canada. pp. 225-243.
- Piot, T. (1997). *Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques : Une clef pour comprendre la construction de la professionnalité enseignante = The construction of teacher's professionalism*. Recherche et Formation. No.25. pp.113-123.
- Plourde, N. (2008). *La gloire de mes élèves, Chroniques du Nunavik*. Québec : Les 400 coups.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, Laperrière, Mayer, Pires (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaétan Morin Éditeurs. Montréal.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd. 2006). Paris: Dumond (1^{re} éd. 1988).
- Raynal, F. et A. Rieunier, (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage. Formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.
- Riel-Roberge, D. (2004). *Rapport de stage IV, présenté comme exigence partielle du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, à l'UQAR-Lévis*.
- Rogalski, J. (2004). *La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition situés » et de « cognitiviste » en psychologie des acquisitions*, Activités, vol. 1, no 2, p.103-120.

- Rogalski, J. (2007). *Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant*. CNRS. Séminaire international juin 2007. Paris. p.1-21.
- Rousseau, N. et Saillant, F. (1996). *Approches de recherche qualitative*. In F. Fortin (dir.). Le processus de la recherche de la conception à la réalisation (p. 147-159). Québec: Décarie.
- Samurçay, R. et P. Pastré (1998). *L'ergonomie et la Didactique, L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle*, actes de colloque « Recherche et Ergonomie », Toulouse, février 1998, CNRS-Université de Paris 8 : Cognition et activités finalisées, p. 119-127.
- Samurçay, R. et P. Pastré (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Première édition, Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R. et P. Rabardel (2004). *Modèles de l'analyse de l'activité et des compétences, propositions; Modèle People at Work (1995)*, dans R. Samurçay et Pastré (Eds). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p.163-180.
- Savoie-Zajc, L. (2006). *L'entrevue semi-dirigée*. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. 4^e éd. Québec: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984). p. 293-316.
- Stairs, A. (1991). *Learning processes and teaching roles in Native education: Cultural base and cultural brokerage*. *The Canadian Modern Language Review*. vol. 47. no 2. p. 280-294.
- Stairs, A. (1994). *Indigenous ways to go to school*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 15. No. 1. p.63-76.
- Statistique Canada. (2001). *Aboriginal Peoples Survey, Community profiles* [<http://www12statcan.ca/english/profil01laps/home.cfm>], (Consulté en 2010-2011-2015).
- Statistique Canada (2006). *Langue maternelle détaillée* [<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/rp-fra.cfm?tabid=1&lang=f&apath=3&detail=0&dim=0&fl=a&free=1&gk=0&grp=1&pid=89186&prid=0&ptyp=88971,97154&s=0&showall=0&sub=701&temporal=2006?theme=70&vid=0&vnamee=&vnamef>], (Consulté en 2010-2011-2015).
- Statistique Canada (2006b). *Population ayant une identité autochtone*. [<http://www12statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-558/pages/page.cf.?Lang=F&Geo=PR&Code=01&Table=1&Data=Count&Sex=1&Age=1&StartRec=1&Sort=2&Display=Page>], (Consulté en 2010-2011-2015).
- Tardif, M et C. Lessard, (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec: Presses de l'Université Laval. pp.448-449
- Todorov, T. (2008). *La peur des barbares. Au-delà du choc des civilisations*. Paris : Robert Lafort.

- Tremblay, R.R. et Y. Perrier (2006). *L'analyse et l'interprétation des résultats*. Les Éditions de la Chenelière inc. Savoirs plus : outils et méthodes de travail intellectuel. 2^e édition. 5 p.
- Trudel, L., C. Simard. N. Vonarx (2007). *La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire?* Recherche qualitative. no.5. p.38-45.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 1995).
- Vick-Wesgate, A. (2002). *Nunavik: Inuit controlled education in Arctic Quebec*. Calgary. University of Calgary press.
- Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en didactique des mathématiques. no.10 (2-3). pp.133-170.
- Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*, dans J.M Barbier (dir.), Biennale de l'éducation et de la formation, Savoirs théoriques et savoirs d'action, Paris : PUF. pp.275-292.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Chapter 6. *Interaction between learning and development*. Cambridge. MA : Harvard University Press. pp. 79-91.
- Vygotsky, L.S. (1985) *Pensée et Langage*, Paris: Les Éditions Sociales.
- Wang, M., G. Heartel et H. Walberg (1994) *Qu'est-ce qui aide l'élève à apprendre?* Vie pédagogique. no.90. sept-oct. p.45-49.
- Wittenborn, H., L. Koperqualuk et L. Dumas (2003). *Nunavik, Québec arctique*. Publications du Québec. Coin de Pays.
- Wolpo, R., Johnson, M.M., Hertel, R., S.O. Kincaid (2009). *The Heart of Learning: Compassion. Resiliency and Academic Success*. Washington State Office of Surentendent of Public Instruction (OSPI). Compassionate Schools.