

Université de Montréal

La représentation de la pratique de l'enseignement
par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue

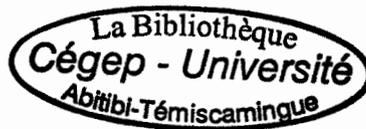
par

Gisèle Maheux

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation, option fondements de l'éducation

Avril 1995



© Gisèle Maheux, 1995



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.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

«La représentation de la pratique de l'enseignement
par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue»

présentée par :
Gisèle Maheux

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

| | |
|----------------------------|---------------------------------|
| Jeannine Hohl..... | présidente ou président du jury |
| Claude Lessard..... | directeur de recherche |
| Diane Saint-Jacques | membre du jury |
| Madeleine Baillargeon..... | examinatrice externe |
| Robert Crépeau | représentant du doyen |

Thèse acceptée le : 19 décembre 1995

SOMMAIRE

L'enseignement est un champ d'étude très documenté. Les divers aspects du métier ont été découpés et étudiés dans diverses perspectives, surtout psychologiques et sociologiques. Cependant, peu de travaux prennent en compte la complexité de cette pratique du point de vue du sujet de celle-ci.

Le champ de pratique professionnelle de l'enseignement primaire est très majoritairement occupé par des femmes dont le rôle institutionnel consiste à amener les élèves à maîtriser les objets d'apprentissage prévus aux programmes d'études officiels. Ces enseignantes travaillent avec des enfants, réunis en groupe, dans le cadre institutionnel et organisationnel d'établissements scolaires situés dans les villes et les villages d'une région donnée aux caractéristiques géographiques et démographiques propres. Il apparaît donc pertinent et requis de saisir le point de vue des enseignantes afin de comprendre en quoi consiste la pratique professionnelle de l'enseignement au primaire dans la réalité de son contexte. Cette étude consiste à leur donner la parole afin de saisir et de formuler la représentation qu'elles élaborent de leur pratique.

La perspective de travail retenue est de type constructiviste, fondée sur la reconnaissance du rôle actif du sujet dans l'appréhension du réel. Le cadre de référence qui a guidé l'analyse et l'interprétation de ces propos puise à la sociologie de l'éducation développée par les Britanniques, qui se situe dans le prolongement des travaux de G. H. Mead, et de la sociologie de l'enseignement initiée par W. Waller. Il réfère plus précisément aux concepts interactionnistes développés par Peter Woods et à la conception du curriculum de Lawrence Stenhouse. Une définition empirique en cinq thèmes structure l'exploration du point de vue des enseignantes sur leur pratique.

La méthodologie est interprétative. Des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de trente enseignantes oeuvrant dans des établissements scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue, région caractérisée par la dispersion démographique et l'éloignement des grands centres urbains. Ces établissements sont choisis selon un critère de représentativité de la taille et de la localisation des établissements où oeuvrent les enseignantes en général. Les entrevues fournissent un riche corpus de propos porteurs d'indicateurs de représentation. Une analyse thématique, soucieuse de préserver la

nature complexe de la pratique et de respecter le point de vue des sujets, permet de structurer le contenu par thèmes, en situant les significations accordées en référence aux concepts interactionnistes.

Le travail de décryptage et de théorisation permet d'induire une formulation des dimensions de la représentation de la pratique : l'enseignante elle-même, les contenus à enseigner, les élèves ainsi que l'action d'enseigner. Les enseignantes du primaire font un travail de médiation entre des enfants, individus particuliers réunis en groupe, d'une part, et des savoirs à enseigner, résultat d'une appropriation et d'une interprétation personnelle du corpus curriculaire, d'autre part, dans la situation concrète d'un milieu social et culturel dont les particularités traversent et façonnent les situations de travail en classe. En enseignement, la praticienne réfère et utilise ses propres savoirs professionnels, savoirs fondamentaux et savoirs méthodologiques, en relation avec les savoirs qu'elle vise à faire acquérir dans le contexte particulier d'une relation affective avec les enfants du groupe dont elle est titulaire pour la durée d'une année scolaire. L'engagement personnel est au coeur de la pratique. Nonobstant les biais inhérents à l'approche de recherche retenue, la vérification des résultats permet de conclure en la validité de la formulation de la représentation de la pratique.

Les implications des résultats de cette étude sont énoncées en relation avec la formation initiale des futures enseignantes, la formation continue des enseignantes en exercice et la recherche. Les programmes de formation initiale des futures enseignantes et leur gestion prendront d'abord en considération la réalité complexe et contextualisée de la pratique professionnelle de l'enseignement dans une société postindustrielle ainsi que les défis individuels et collectifs qui attendent la future enseignante. La formation continue vise à consolider et à développer des processus personnels et collectifs de prise sur la pratique et la maîtrise de celle-ci. Les activités sont administrées de manière à permettre aux enseignantes d'en tracer l'agenda en lien avec le curriculum réel de l'établissement scolaire qu'elles opèrent. La recherche en éducation établit des pratiques de partenariat avec les enseignantes, aux fins spécifiques et interreliées de leur développement professionnel et de l'amélioration de la pertinence et des résultats du processus de scolarisation des élèves réels.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

CHAPITRE I

| | |
|--|-----------|
| PROBLÉMATIQUE, CADRE DE RÉFÉRENCE ET BUTS DE L'ÉTUDE..... | 6 |
| A) UN ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LE MÉTIER..... | 7 |
| 1o Un métier étudié depuis la fin du 19e siècle..... | 8 |
| 2o La situation québécoise..... | 12 |
| a) Une enquête socio-pédagogique..... | 13 |
| b) Une étude historique..... | 14 |
| c) La question de la professionnalisation de l'enseignement..... | 14 |
| B) L'ÉTUDE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE..... | 17 |
| 1o Les particularités des contextes et des actions..... | 18 |
| 2o L'enseignante, actrice de l'institution éducative..... | 19 |
| C) L'ENVIRONNEMENT HUMAIN DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE..... | 20 |
| 1o Des caractéristiques démographiques..... | 21 |
| a) Les petites écoles..... | 21 |
| b) La scolarité de la population..... | 22 |
| c) La population féminine..... | 23 |
| 2o Des caractéristiques économiques..... | 24 |
| 3o Des caractéristiques de la vie sociale et culturelle..... | 26 |
| D) LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE..... | 27 |
| 1o Une approche interprétative..... | 27 |
| 2o Une définition du curriculum..... | 35 |
| 3o Une définition empirique de la pratique professionnelle..... | 37 |
| 4o La question spécifique de recherche..... | 39 |
| E) BUTS ET LIMITES DE L'ÉTUDE..... | 41 |
| 1o Les objectifs de l'étude..... | 41 |
| 2o Les limites générales de l'étude..... | 42 |
| 3o Des précisions relatives au terrain de l'étude..... | 43 |
| a) Les commissions scolaires..... | 43 |
| b) Les enseignantes du primaire..... | 45 |

CHAPITRE II

| | |
|--|-----------|
| LE CADRE OPÉRATOIRE..... | 48 |
| A) LE CHOIX DES COLLABORATRICES | 48 |
| B) LA DÉMARCHE DE CUEILLETTE DE DONNÉES | 55 |
| 1o La prise de contact..... | 55 |
| 2o La rencontre et l'entretien..... | 55 |
| 3o La transcription des conversations..... | 56 |
| C) L'ANALYSE DU CONTENU DES ENTREVUES..... | 57 |
| 1o Le codage thématique du contenu..... | 57 |
| 2o Le regroupement thématique du corpus | 61 |
| D) LA RÉDUCTION DES DONNÉES | 62 |
| E) L'INTERPRÉTATION ET LA FORMULATION D'UNE REPRÉ- SENTATION..... | 63 |
| F) LA TRIANGULATION DES RÉSULTATS..... | 64 |

CHAPITRE III

| | |
|---|-----------|
| ETRE ENSEIGNANTE..... | 66 |
| A) DEVENIR OU SE RETROUVER ENSEIGNANTE..... | 66 |
| 1o L'attrait pour les enfants et leur éducation | 67 |
| 2o Le jeu des contingences..... | 69 |
| 3o Vers un choix plus délibéré | 73 |
| B) L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER..... | 74 |
| 1o La formation préparatoire..... | 75 |
| a) L'appréciation générale de la formation reçue..... | 79 |
| b) L'appréciation de la formation dite «théorique»..... | 81 |
| 2o L'insertion dans le milieu de la pratique | 83 |
| 3o La première et les premières années de pratique | 85 |
| C) LA FONCTION D'ENSEIGNANTE..... | 87 |
| 1o L'apprentissage d'un rôle..... | 88 |
| 2o Un métier qui fait appel à l'engagement personnel..... | 88 |
| 3o Une pratique professionnelle en transformation..... | 90 |
| a) Le discours pédagogique institutionnel | 91 |
| b) Un statut social à valoriser..... | 93 |
| c) L'influence des médias d'information..... | 93 |
| D) DES PARTICULARITÉS DU CONTEXTE RÉGIONAL DE VIE ET DE TRAVAIL..... | 94 |

| | | |
|----|-------------------------------------|-----|
| 1o | Des mouvements démographiques | 96 |
| 2o | L'aspect économique et social..... | 98 |
| 3o | L'aspect culturel..... | 101 |
| 4o | De la vie personnelle..... | 103 |
| | a) La famille..... | 103 |
| | b) Les loisirs | 106 |
| 5o | L'implication sociale..... | 109 |

CHAPITRE IV

| | |
|--|------------|
| LES CONTENUS À ENSEIGNER..... | 112 |
| A) LES MATIÈRES..... | 112 |
| 1o La catéchèse | 112 |
| 2o Le français..... | 113 |
| 3o L'anglais langue seconde..... | 116 |
| 4o Mathématiques..... | 117 |
| 5o Les sciences humaines..... | 118 |
| 6o Les sciences de la nature..... | 119 |
| 7o les arts plastiques | 120 |
| 8o La musique..... | 121 |
| 9o La formation personnelle et sociale..... | 121 |
| B) L'ÉVALUATION DES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES..... | 122 |
| C) LES PROGRAMMES D'ÉTUDE OFFICIELS..... | 124 |
| 1o Des propos divergents..... | 125 |
| 2o Les changements de programme..... | 129 |
| 3o Les programmes en tant qu'instruments de travail..... | 134 |

CHAPITRE V

| | |
|---|------------|
| LES ÉLÈVES | 139 |
| A) DES VARIATIONS DIACHRONIQUES..... | 140 |
| 1o Des enfants plus éveillés, stimulés et dépendants | 141 |
| 2o Des enfants plus difficiles à intéresser au travail scolaire dans les formes traditionnelles..... | 143 |
| 3o Des enfants moins matures | 144 |
| 4o Mais au fond les enfants sont les mêmes | 145 |
| B) DES VARIATIONS SYNCHRONIQUES..... | 146 |
| 1o La distance culturelle entre la famille d'origine et l'école..... | 146 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 2o | L'éducation donnée par les parents..... | 148 |
| a) | Les règles de vie à la maison..... | 148 |
| b) | Le développement du langage..... | 150 |
| c) | La collaboration des parents..... | 151 |
| C) | LE COEUR DE LA REPRÉSENTATION DES ÉLÈVES | 153 |
| 1o | Le cas d'un projet pour des élèves forts | 153 |
| 2o | Des élèves perdants..... | 154 |
| 3o | L'intérêt des élèves, une réalité complexe et variable..... | 156 |
| a) | Les garçons et les filles | 156 |
| b) | Le premier et le deuxième cycle..... | 157 |
| c) | L'intérêt pour le micro-ordinateur..... | 158 |
| d) | Les parents séparés..... | 158 |
| 4o | L'élève souhaité et l'élève réel..... | 160 |
| a) | Une aspiration profonde : faire apprendre l'enfant..... | 160 |
| b) | En pratique, des compromis et des ajustements à la réalité des individus et du groupe..... | 163 |

CHAPITRE VI

| | | |
|-----------|--|------------|
| | L'ACTION D'ENSEIGNER..... | 168 |
| A) | LA PLANIFICATION DU TRAVAIL À EFFECTUER..... | 168 |
| 1o | La répartition temporelle du contenu à enseigner | 169 |
| 2o | En prêtant attention aux caractéristiques particulières des élèves | 171 |
| 3o | En étant attentive à ses dispositions personnelles | 173 |
| B) | LE CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT..... | 175 |
| 1o | Orientée vers les besoins psychopédagogiques | 176 |
| 2o | Orientée vers le contenu des matières | 178 |
| 3o | En privilégiant l'intégration des matières..... | 181 |
| C) | LE MATÉRIEL DIDACTIQUE..... | 184 |
| 1o | Le besoin d'être informée | 184 |
| 2o | L'utilisation du matériel..... | 186 |
| a) | Un processus central de l'action d'enseigner | 187 |
| b) | Des contextes variés | 188 |
| D) | LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS EN CLASSE..... | 192 |
| 1o | La structure du groupe..... | 193 |
| 2o | Intéresser les élèves..... | 196 |
| a) | Par une amorce d'activité stimulante | 196 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| b) | Par le maintien d'un climat de classe dynamique | 196 |
| c) | En engageant sa propre créativité | 197 |
| d) | En intégrant une période de causerie à l'horaire..... | 198 |
| 3o | Aider les élèves qui ne réussissent pas | 199 |
| a) | Une action impossible..... | 199 |
| b) | Une action en concertation avec d'autres agents sociaux..... | 200 |
| c) | Une action systématique auprès des élèves et des parents..... | 200 |
| d) | Une action stratégique auprès de l'élève en classe..... | 202 |
| e) | Une action concertée de la titulaire et de l'orthopédagogue..... | 204 |
| E) | L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES..... | 205 |

CHAPITRE VII

| | | |
|-----------|---|------------|
| | UNE FORMULATION..... | 209 |
| A) | LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANTE | 209 |
| 1o | De l'effet des contingences sur l'orientation professionnelle..... | 210 |
| 2o | L'enfant et les enfants..... | 214 |
| 3o | Des tensions et des dilemmes..... | 216 |
| B) | SON ACTE PROFESSIONNEL..... | 220 |
| 1o | Une relation humaine..... | 220 |
| 2o | Le rapport aux savoirs | 221 |
| a) | Les programmes d'étude..... | 222 |
| b) | Les matières à enseigner | 223 |
| c) | La problématique du curriculum | 224 |
| d) | Le processus de transposition didactique..... | 228 |
| e) | Les limites de l'action | 230 |
| 3o | L'évaluation des apprentissages, une problématique majeure | 232 |
| 4o | Une définition empirique de l'acte professionnel | 236 |
| C) | DES PARTICULARITÉS DE LA SITUATION DE RÉGION ÉLOIGNÉE ET À FAIBLE DENSITÉ DÉMOGRAPHIQUE..... | 239 |
| 1o | La diversité du patrimoine culturel des élèves..... | 239 |
| 2o | La pauvreté culturelle des petites localités rurales..... | 241 |
| 3o | Les groupes multi-âges..... | 242 |
| D) | VERS UNE MEILLEURE MAÎTRISE DE SA PRATIQUE..... | 242 |
| 1o | Une démarche personnelle d'analyse et de réflexion..... | 242 |
| 2o | Un impératif : la collaboration professionnelle | 244 |

| | |
|---|------------|
| CONCLUSION | 248 |
| BIBLIOGRAPHIE | 254 |
| APPENDICE S | |
| Appendice I | 264 |
| Carte des principales agglomérations de l'Abitibi-Témiscamingue | |
| Appendice II | 266 |
| Exemple d'encodage du verbatim d'entrevue | |
| Appendice III | 268 |
| Exemples du verbatim d'entrevue encodé et réuni par thème | |

LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMA

| | | |
|-------------|--|----|
| SCHÉMA : | Dimension de la pratique professionnelle de l'enseignement au primaire..... | 39 |
| TABLEAU 1 : | Les commissions scolaires pour catholiques de l'Abitibi-Témiscamingue..... | 44 |
| TABLEAU 2 : | Les enseignantes et les enseignants des établissements d'enseignement primaire des commissions scolaires pour catholiques de l'Abitibi-Témiscamingue | 44 |
| TABLEAU 3 : | Nombre des établissements de 225 élèves et plus par commission scolaire..... | 50 |
| TABLEAU 4 : | Nombre des établissements de 113 à 224 élèves par commission scolaire..... | 50 |
| TABLEAU 5 : | Nombre des établissements de 38 à 112 élèves par commission scolaire..... | 50 |
| TABLEAU 6 : | Nombre des établissements de 21 à 37 et de moins de 20 élèves par commission scolaire | 51 |
| TABLEAU 7 : | Les enseignantes et leur fonction | 53 |
| TABLEAU 8 : | La structure de codification..... | 59 |
| TABLEAU 9 : | Formation des enseignantes..... | 76 |

À la mémoire de ma mère
et
en hommage aux enseignantes et aux
enseignants du primaire.

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements s'adressent à Monsieur Claude Lessard, mon directeur de recherche : j'ai beaucoup appris de sa grande compétence de chercheur en éducation et de sa sensibilité à la situation professionnelle des enseignantes. Merci de m'avoir patiemment soutenue tout au long de ce processus de «transformation».

Je suis redevable de l'accomplissement de ce travail à des personnes proches dont le soutien fut indéfectible. Mon époux, Monsieur Gérard Labbé, m'a patiemment soutenue jusqu'à la fin; sa présence constante et attentive m'a incitée à poursuivre et à terminer ce projet. Merci à mes fils Éric et Francis pour leur douce insistance, ainsi qu'à ma soeur Jeanne. Mon amie Suzanne Ménard fut une collaboratrice exceptionnelle pour tout le travail de traitement de texte : sa disponibilité, son efficacité et sa compétence ont été un support de premier plan. Merci également à Madame Chantal Germain qui avait d'abord entrepris cette tâche. Je remercie ma collègue et amie Johanne Gaudet de son soutien tout au long de ma démarche de recherche.

Cette formulation de la représentation de la pratique enseignante au primaire a été rendue possible grâce à la généreuse collaboration de trente enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue qui ont accepté de me parler. Merci à Lynda Chartrand, Gaétane Dufour, Natalie Ferron, Liliane Giroux-Connelly, Denise Maheux, Marie Paquin-Migneault, Thérèse Théberge-Guay, ainsi qu'à Marie, Francine, Monique, Lorraine, Marie-Mance, Carole, Sylvie, Carmelle, Dominique, Thérèse, France, Marie-Jeanne, Madeleine, Lise, Rose-Aimée, Diane, Lise, Lucelle, Lucie, Françoise, Carolle, Réjeanne, et Andrée. Je remercie également Mesdames Céline Demers, Sylvie Gourde, Marie-Paule Flageole et Carolle Lévesque pour la lecture critique des textes interprétatifs.

Je tiens finalement à exprimer ma reconnaissance à Monsieur André Girard et à Madame Jeanne Maheux pour leur soutien au projet de développement de la recherche en éducation en Abitibi-Témiscamingue qui facilita la réalisation de cette démarche doctorale. Merci également à mes collègues de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : sans le soutien reçu, la réalisation de ce travail aurait été fort difficile.

INTRODUCTION

Après l'affrontement des syndicats du secteur public, dont la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), et du gouvernement en 1983, au Québec, l'inconfort dans la pratique du métier transparaît dans les propos des enseignantes. Les indices observables de manière spontanée en sont notamment l'attente impatiente du congé sabbatique, les maladies et les congés-maladie ou encore l'amertume et l'aigreur, parfois exprimées à l'endroit des élèves, des parents, des collègues. On observe un manque d'analyse et possiblement un manque d'instruments d'analyse qui permettraient aux individus de comprendre ce qui se passe; on observe également la manifestation de lassitude et de résignation. L'enquête réalisée par le Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante (1984) confirme cet état chez le personnel enseignant.

Par ailleurs, le renouvellement des programmes d'études au début des années quatre-vingt, associé dans le temps à la décroissance des ressources allouées à l'éducation, place l'enseignante dans une situation insécurisante, voire angoissante. L'appareil technocratique de l'institution éducative demande à l'enseignante de s'approprier un nouveau contenu, souvent de modifier son approche pédagogique. Au même moment, la situation économique générale et l'évaluation des priorités gouvernementales conduisent au retrait de ressources de soutien et d'animation pédagogique. La responsabilité des activités de perfectionnement qui s'avéraient nécessaires repose alors de plus en plus sur les seules épaules des individus (Prost 1985). Les maîtres s'avouent pris dans un filet de contraintes et de préoccupations qui inhibent toute créativité. Les conditions d'exercice apparaissent donc plus propices à la démobilisation qu'à l'engagement. Cependant, en pratique, il se trouve des enseignantes qui maintiennent le cap, voire qui continuent à rechercher une pratique innovatrice,

malgré les réactions négatives que cette pratique peut susciter de la part des pairs et des directions d'école.

En général et à première vue, les propos que les enseignantes tiennent sur leur situation sont plutôt pessimistes. Les propos tenus par des enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue ne sont toutefois pas des propos marginaux et isolés. Au Québec, les enseignantes syndiquées à la CEQ, répètent, par la voix de leur centrale, avoir été victimes d'une campagne de dénigrement de la part du gouvernement employeur. En 1984, le rapport du Conseil Supérieur de l'éducation sur la condition enseignante faisait état de situations difficiles vécues par les enseignantes des ordres d'enseignement primaire et secondaire. Des enseignantes et des enseignants disent en être atteints dans leur image d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. (Texte inédit d'une entrevue réalisée auprès d'un groupe d'enseignants à la demande du Conseil supérieur de l'éducation (1984).

En 1988, une enquête réalisée par la Centrale de l'enseignement du Québec auprès de ses membres confirme à nouveau l'existence de malaises. En effet, nonobstant le fait que ce soit le syndicat lui-même qui interrogeait ses membres et la finalité de l'enquête qui consiste à préparer des demandes en vue de la prochaine négociation de la convention collective, l'image que projette alors le personnel enseignant attire immédiatement l'attention. Il se dit victime de règles budgétaires contraignantes, de la normalisation de la tâche, des modes de fonctionnement dans l'école et de l'implantation de nouveaux programmes d'étude. La plus grande satisfaction du personnel enseignant tient à la relation avec les élèves, la porte de la salle de classe fermée, bien que de plus en plus d'élèves présentent des besoins d'ordre affectif non satisfaits par ailleurs. Parfois, ils éprouvent de la satisfaction dans leurs rapports avec les directeurs d'école ou avec leurs collègues. Ils affirment cependant que les situations diffèrent pour chaque individu (Centrale de l'enseignement du Québec, 1988).

Cette situation ne serait-elle pas aussi sinon plus pénible à vivre que celle des institutrices rurales du début du siècle qui exerçaient leur métier dans des conditions matérielles déplorables mais qui éprouvaient peut-être moins de sentiments ambigus et qui jouissaient d'une plus grande reconnaissance sociale? Il est difficile de répondre à cette question, mais une chose est certaine, la situation professionnelle des enseignantes a changé et il y a nécessité d'ajuster notre compréhension de cette fonction sociale dans le contexte actuel de nos sociétés post-industrielles. Connaître et comprendre au premier

chef le point de vue des enseignantes sur le métier qu'elles pratiquent quotidiennement apparaît une voie de départ à privilégier.

Cette thèse explore la réalité du métier d'enseignante à l'école primaire dans une région éloignée et faiblement peuplée sise à la frontière du Québec nordique. Elle s'enracine d'abord dans une pratique avant de s'insérer dans le cadre scientifique.

La démarche de la thèse a une histoire. C'est celle d'une enseignante qui poursuit l'analyse et la compréhension d'une pratique professionnelle, dans son contexte socioculturel, pour mieux l'appréhender en tant qu'objet. Saisir la réalité d'une pratique —celle de sa mère, la sienne, celle de ses paires— au-delà de la routine et des artefacts et sans verser dans la complaisance, constitue une démarche longue et exigeante. C'est patiemment dissocier, pour les distinguer, le projet personnel et son contexte. C'est en construire la représentation. Si la justification subjective de ce projet est légitime, il nous apparaît que sa justification objective l'est également en raison des critiques et des débats qui concernent les pratiques actuelles de formation professionnelle des enseignants et des enseignantes et la réussite partielle de l'objectif de démocratisation de l'éducation.

Aborder un problème de recherche à partir de la position et de la perspective de l'acteur n'a pas toujours été orthodoxe. Habituellement, la prise de conscience d'une pratique ne correspond pas au point de départ classique d'une démarche scientifique et aux normes de scientificité ou, peut-être plus justement, à celles du paradigme positiviste. Si on considère exclusivement son déclencheur, la démarche entreprise ici présente davantage de parenté avec la proposition de désaliénation qui trame les propos de Mialaret (1974) sur la fonction enseignante qu'avec une démarche de connaissance «scientifique» dont le départ émerge de la synthèse des acquis, qui donne lieu à des hypothèses de recherche et vise l'explication.

La recherche sur l'enseignement est une activité de plus en plus productive, autant au plan de l'étude des problèmes abordés isolément que des perspectives analytiques ou théoriques retenues. La démarche de connaissance découpe l'activité humaine de l'enseignement en travaux sur le curriculum, l'interaction en classe, la satisfaction au travail, les relations avec l'administration, les valeurs et les attitudes des enseignants, la situation du corps professionnel, pour n'en énumérer que quelques-uns. Notons que ce constat ne constitue pas un déni de la justification de ces connaissances en

regard d'une perspective théorique ou l'autre, ou encore d'un cadre idéologique ou l'autre. Cependant, il est difficile, voire même impossible, de poser le problème de connaissance de la complexité de la pratique du métier à partir des acquis scientifiques, en raison même du morcellement de la connaissance.

La résolution de ce problème méthodologique passe donc inévitablement par le changement de paradigme; à ce stade-ci de la connaissance du métier, il s'avère nécessaire d'opter pour une approche plus inductive. Il faut se permettre et se donner les moyens d'explorer une pratique et sa représentation, en investissant le courant de la recherche interprétative qui postule que la réalité sociale est un construit humain plutôt qu'un univers donné à découvrir (Denzin, 1983).

La nature bureaucratique de l'institution et l'inévitable centralisation qui en découle, associées à la précarité de leur statut professionnel, excluent très souvent les enseignants et les enseignantes de la définition des situations, de l'élaboration et de la conduite des projets à l'intérieur de l'institution éducative en général et de l'établissement scolaire en particulier (Hammon et Rotman, 1984). De plus, nous connaissons très peu la représentation que l'enseignante du primaire élabore de sa pratique en tant qu'action contextualisée. Le but de cette recherche consiste donc à définir, en collaboration avec des praticiennes de l'enseignement primaire, le métier d'enseignante à l'école primaire, du point de vue du sujet de cette pratique.

Le premier chapitre situe l'étude interprétative de la pratique enseignante au primaire sur deux plans soit l'état général de la recherche sur le métier, d'une part, et le terrain de cette étude, d'autre part. Ce positionnement est suivi de la présentation du cadre de référence interactionniste et curriculaire ainsi que des buts et limites de l'étude.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie de type qualitatif et inductif utilisée. Il s'agit du cadre opératoire de l'étude.

Les chapitres suivants présentent les résultats de l'étude. Cette structure de présentation correspond aux grands thèmes identifiés lors de l'analyse des propos des enseignantes qui sont : elles-mêmes en tant qu'enseignantes (chapitre III), les contenus à enseigner (chapitre IV), les élèves (chapitre V) et l'action d'enseigner (chapitre VI). Le chapitre VII consiste en une formulation de l'ensemble de la représentation induite des

thèmes précédents, visant à faire ressortir une image de la complexité au quotidien de la pratique enseignante au primaire.

En conclusion de cette étude, nous tentons de faire ressortir l'apport de celle-ci à la compréhension de la pratique enseignante ainsi que quelques pistes de travail pour la formation et la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE, CADRE DE RÉFÉRENCE ET BUTS DE L'ÉTUDE

L'objet de cette démarche doctorale concerne la pratique enseignante au primaire exercée en situation de région éloignée et faiblement peuplée ou, en d'autres termes, en région dont la configuration géographique, démographique et socioculturelle correspond aux caractéristiques de la ruralité.

La définition de la pratique enseignante en tant qu'objet d'étude, dans le cadre de cette démarche, plonge ses racines dans un cheminement professionnel qui débute par la pratique de l'enseignement au primaire en milieu rural. Les expériences professionnelles subséquentes viennent ensuite enrichir l'observation et la réflexion sur cette pratique en fournissant une diversité de points de vue, ou d'angles d'observation, à partir, notamment, de divers lieux de l'appareil administratif de l'institution éducative. Ainsi, un constat s'impose: l'enseignante du primaire à l'école publique est une actrice centrale et primordiale du processus de scolarisation des populations dans les communautés. Une actrice centrale parce qu'elle agit, dans les limites de l'aire professionnelle qui est la sienne, sur la démarche de scolarisation de toute la population qui forme une société et primordiale parce que cette action se situe au début du processus de scolarisation. La centralité et la primordialité de la position et de l'action de l'enseignante du primaire dans le processus de scolarisation justifient donc que l'on s'arrête pour l'écouter parler de sa pratique et de son contexte en ces temps de remise en question de l'école publique, avec une intention de comprendre cette dimension du réel de l'institution éducative.

Le but de la recherche consiste à formuler une représentation de la pratique des enseignantes au primaire en tant qu'actrices de première ligne du cursus scolaire des élèves, à partir des propos qu'elles tiennent sur leur propre pratique. Le terrain de cette étude est l'Abitibi-Témiscamingue, région éloignée des grands centres urbains et à faible densité démographique.

La pratique de l'enseignement au primaire s'exerce, à quelques exceptions près, dans le cadre institutionnel de l'école publique. L'éducation formelle est vue ici comme

l'expression d'un projet social global, conçu et réalisé par les élites de la société, à l'intention de ses membres et dont le lieu d'action est l'ensemble des établissements du réseau scolaire. Il s'agit d'un projet formel, officiel, dont les assises légales, la structure administrative, le contenu et les normes de formation sont élaborés de manière uniforme et adressés à l'ensemble des acteurs et des actrices impliqués dans les situations éducatives.

D'un point de vue extérieur, on note une distance entre le programme formel d'enseignement, d'une part, et les aspects visibles de l'action d'enseigner auprès des élèves, d'autre part. Les innovations de système, introduites à partir du centre, n'auraient pas modifié les pratiques selon les attentes. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1988), le climat général de l'école aurait changé mais l'individualisation de l'enseignement, avec ses exigences d'encadrement de l'élève et l'adaptation des situations d'apprentissage, ne seraient pas encore accomplies (Conseil supérieur de l'éducation, 1988). Ceci fait dire au Conseil : « Il est difficile de caractériser les pratiques pédagogiques du primaire car nous ne disposons pas d'études empiriques d'envergure » (Rapport annuel 1986-1987, p.45).

Les particularités des contextes de formation de même que les représentations que les enseignantes élaborent de l'action d'enseigner sont des réalités socioculturelles d'une autre nature, ici en continuité, là en rupture avec la proposition formelle qui leur est universellement destinée.

A) UN ÉTAT DE LA RECHERCHE SUR LE MÉTIER

L'étude du métier tel qu'exercé par les enseignantes dans le quotidien de l'établissement scolaire constitue notre préoccupation de recherche. Les racines de cette préoccupation plongent, entre autres, dans la diversité de l'expérience professionnelle d'enseignement, de consultation, d'administration, de formation des maîtres et de recherche-action. La conduite de l'étude projetée implique donc une certaine rupture épistémologique avec la connaissance émanant de ces pratiques professionnelles à la fois antérieures et concomitantes. Ainsi, le regard porté par la praticienne sur la pratique, met généralement en lumière les aspects concrets de celle-ci, — problèmes ou solutions—, circonscrits dans le temps et dans l'espace. Par contre, on attend que le regard porté par la chercheuse sur la pratique mette en lumière une compréhension savamment élaborée

d'un aspect ou l'autre de celle-ci et qui transcende les contextes spatio-temporels. La distance et le rapport du sujet à l'objet sont différents. Dans le premier cas, la raison d'être du rapport est une meilleure compréhension en vue d'un mieux-être professionnel du sujet même de la pratique. Dans le deuxième cas, la raison d'être du rapport est aussi une meilleure compréhension de la pratique mais en vue, cette fois, d'une contribution à l'entreprise cumulative de recherche d'une connaissance plus fondamentale et plus universelle de celle-ci. Il demeure cependant que ces deux points de vue s'enrichissent l'un et l'autre aux fins d'une compréhension qui se veut la plus juste possible.

Parmi les nombreux écrits portant sur l'enseignement primaire, peu de travaux abordent la compréhension de la pratique du point de vue du sujet de celle-ci et très peu s'intéressent aux enseignantes du primaire. L'examen de la documentation, dont une présentation sélective suit, a pour principale fonction de situer notre travail ethnographique par rapport à l'état des travaux au Québec.

1^o Un métier étudié depuis la fin du 19^e siècle

L'intérêt pour l'étude de ce métier remonte à la fin du siècle précédent en France. Depuis, les travaux sont nombreux et éclectiques tant du point de vue du découpage de l'objet d'étude, du cadre d'analyse que de la méthodologie utilisée. L'existence d'une multitude d'écrits incite donc à situer cette étude dans la trajectoire historique des études du métier, en repérant les pièces maîtresses.

Les connaissances disponibles sur le métier des enseignantes sont abordées selon des cadres méthodologiques et des perspectives théoriques variés, au Québec et ailleurs en Amérique et en Europe. Le métier d'enseignante, en effet, a fait l'objet d'une étude, du moins en France, dès la fin du siècle dernier. Muël-Dreyfus (1983) rapporte que les résultats d'une Enquête sur les conditions de vie des instituteurs paraissent en France en 1897. Frédérique Sarcey, homme de lettres, fait enquête sur « la condition sociale et professionnelle des institutrices » (p.61). L'auteure interprète les résultats des travaux de Sarcey dans son schéma « proximité-distance » et fait ressortir l'ambiguïté et l'inconfort de la position sociale des institutrices. Ayant pour mission l'instruction des enfants du peuple, elles sont isolées socialement: d'une part, elles doivent assumer une rupture avec le milieu d'origine tout en gardant un contact, et, d'autre part, elles sont tenues de se ressourcer à la culture dominante en se gardant de s'y identifier (Muël-Dreyfus (1983).

En 1911, aux États-Unis, paraissait un ouvrage ayant pour titre The Social Composition of the Teaching Profession. Cet ouvrage de Coffman est édité par le Teachers College de New York. En 1925, deux auteurs, John C. Almack et Albert R. Lang, publient un ouvrage ayant pour titre Problems of the Teaching Profession. Ces ouvrages témoignent d'une préoccupation pour une connaissance plus articulée du métier exercé par les enseignants, de ce côté de l'Atlantique.

En 1932, un ex-enseignant américain publie un ouvrage encore considéré, aujourd'hui, comme fondamental en sociologie de l'enseignement : The Sociology of Teaching, de Willard Waller (1932). Waller aborde l'étude de l'enseignement du point de vue du vécu et du discours de l'enseignant; ses intérêts sociologiques reflètent ses expériences (Willower, Boyd Ed, 1989). La position adoptée lui rendra difficile la reconnaissance de la communauté scientifique contemporaine. On reconnaît en son oeuvre un apport fondamental, tout en déplorant l'absence de base empirique : selon Derouet, ce travail est « [...] tout entier construit à partir des souvenirs d'élèves et d'enseignants de l'auteur, des confidences de quelques collègues et des témoignages littéraires » (1987, p. 88). Cependant, il semble bien que la pensée de Waller ne reprendra vie dans des travaux concrets qu'au cours des années soixante-dix, aux États-Unis et en Angleterre. L'étude sociologique du métier d'enseignant progresse lentement.

C'est en 1975 que paraît une étude empirique fondamentale du métier d'enseignante à l'école primaire : Schoolteachers, a Sociological Study (Lortie). La thématique est *l'ethos* de l'occupation, c'est-à-dire la configuration des orientations et des sentiments qui caractérisent et distinguent les enseignantes dans le monde du travail. L'étude de Lortie présente l'enseignement en tant que façon de gagner sa vie, à partir, entre autres, des significations que les enseignantes elles-mêmes expriment, dans leur propre langage. La rigueur de la présentation permet de discerner le travailleur et l'occupation de même que le rapport qui les relie dans le contexte historique de la société américaine. Ainsi, on peut constater que le développement d'une sociologie de l'enseignement passe d'abord par la sociologie du travail ou des professions, bien que cette dernière ne soit pas très attirée par l'étude de ce métier. Même l'école ne semble pas être définie comme un lieu de travail avant que Dreeben (1983) ne le fasse explicitement au cours des années soixante-dix.

Lessard et Mathurin (1986) font le point sur les trois principales perspectives qui guident les travaux de recherche en sociologie de l'enseignement, soit le fonctionnalisme, l'interactionnisme et l'approche critique. Ces catégories servent à la classification des écrits. Chacune des perspectives comporte une façon particulière de saisir et d'interpréter l'objet d'étude. Un rappel des perspectives de l'étude du métier d'enseignante, emprunté aux auteurs, complète l'identification de points de repère généraux que nous jugeons nécessaires au positionnement de notre démarche.

Dans une perspective fonctionnaliste, l'objet d'étude est le fonctionnement de l'organisation. « Dans la perspective fonctionnaliste, on tente de relier la profession au système social global et de faire voir son intégration et sa contribution fonctionnelle » (Lessard et Mathurin, 1986, p. 4). L'enseignement est considéré en tant que fonction d'un système social.

« Au cours des années 50 et 60, les sociologues fonctionnalistes se sont beaucoup intéressés à la professionnalisation de l'enseignement, au conflit entre l'orientation professionnelle et bureaucratique, ou encore entre syndicalisme et professionnalisme en tant qu'orientations normatives [...] » (Lessard et Mathurin, 1986, p. 8).

Cette approche macroscopique élabore la connaissance du métier selon les exigences d'un cadre théorique systémique et abstrait.

Les travaux réalisés selon une approche critique cherchent « [...] à situer les pratiques et idéologies professionnelles dans les structures de domination et dans la structure des classes sociales » (Lessard et Mathurin, 1986, p. 5). Cette approche s'intéresse à la profession en tant que « pouvoir et instrument d'un pouvoir » (p. 5). « L'approche critique de tendance marxiste s'est de plus intéressée à l'évolution du marché du travail en société capitaliste et au processus de prolétarianisation, notamment des cols-blancs » (Lessard et Mathurin, 1986, p. 6).

Les travaux réalisés dans la perspective interactionniste s'intéressent aux acteurs en situation quotidienne d'interaction. Elle est microsociologique. Elle cherche à connaître les phénomènes du point de vue des individus et des groupes impliqués dans l'action sociale. Des études ethnographiques, ethnométhodologiques et anthropologiques sont les produits de la perspective interactionniste. Les définitions conceptuelles de l'interactionnisme guideront la présente étude (Peter Woods, 1981, 1983).

Observer l'occupation d'enseignante et mieux la connaître apparaît difficile. L'enseignement n'est pas clairement reconnu et son identité propre n'est pas affirmée parmi les occupations et les professions. On la situe alors par la négative. L'enseignement n'est pas une occupation comme les autres en raison de certaines conditions objectives de travail, telles l'horaire de travail et la durée des vacances, mais aussi parce que l'enseignement présente à la fois des caractéristiques qui s'apparentent à celles des professions libérales et à celles de la situation d'exécutant dans une organisation bureaucratique (Geer, 1968; Etzioni, 1969; Dreeben, 1973; Lortie, 1973, 1975). C'est probablement Lortie (1975) qui apporte la contribution la plus substantielle, selon cette perspective, à la connaissance du métier. Par ailleurs, l'approche de l'école de Chicago, qui reconnaît un rôle actif et fondamental à l'être humain dans l'interprétation et la construction du social, progresse également lentement à cette époque. On peut comprendre que celle-ci ne s'avérait pas des plus utiles dans le contexte d'une Amérique engagée successivement dans le deuxième conflit mondial et la compétition avec la Russie pour la conquête de l'espace; on recherchait alors des approches plus pragmatiques et plus performantes aux fins des grands objectifs visés par la nation. La combinaison de ces circonstances historiques et du changement dont cette institution sociale fut l'objet après la deuxième grande guerre peut expliquer que la connaissance sociologique du métier d'enseignante, qui privilégie le point de vue de l'enseignante, ait peu progressé entre les années quarante et soixante-dix.

Vers la fin des années soixante-dix, et au cours des années quatre-vingt paraissent les travaux des sociologues anglais de l'éducation et du curriculum. Ils observent et interprètent la dynamique de l'établissement scolaire, le processus et les effets de la scolarisation, en entrant dans les classes et les écoles et en recueillant leurs données par l'observation participante et l'entrevue. Une perspective critique se développe et met au jour les réalités scolaires en analysant l'interaction sociale ayant cours dans les contextes particuliers. (Sharp et Green, 1975, Woods, Hammersley 1977, Barton et Walker 1981; Pollard 1985, Hargreaves, Wood 1984, etc.).

Au cours des années 1980, la recherche-action, en tant qu'approche permettant l'implication des enseignantes dans le processus de recherche gagne du terrain. Des chercheurs de l'Université d'East Anglia en Angleterre mais surtout, à notre connaissance, les Australiens Carr et Kemmis (1986), ouvrent l'avenue d'un nouveau paradigme où recherche et pratique enseignante ne sont plus des entités étanches l'une par rapport à l'autre, mais où s'établit un rapport dialectique entre les deux.

La professionnalisation de l'enseignement est une préoccupation importante qui s'installe au cours des premières années de la présente décennie. La question est abordée au moment où l'école, institution sociale de transmission de la culture est remise en question sous la double pression des besoins de scolarisation des populations des sociétés post-industrielles et de la diminution des ressources financières consacrées à l'éducation. Cependant, le discours sur la professionnalisation de l'enseignement semble peu tenu par les enseignantes du primaire ou leurs représentantes (Carbonneau 1993; Perron, Lessard, Bélanger 1993). Il s'agit plutôt du discours des responsables de la formation des maîtres et des responsables politiques et administratifs de l'éducation publique (MEQ 1992). Néanmoins, la recherche aborde cette problématique sous des angles variés, dans des perspectives diverses et avec des intentions pas toujours évidentes; Huberman (1993) situe bien le thème du professionnalisme en ces termes : « [il] est un serpent de mer... parce qu'il réapparaît périodiquement dans l'étang opaque des discussions pédagogiques, et, ce faisant, prend les contours que chacun se plaît à lui donner (p. 77).

Les travaux scientifiques visent notamment à caractériser «l'enseignant expert», à identifier une base de savoirs enseignants, à redéfinir la formation initiale, à décrire l'identité professionnelle et le processus identitaire, à cerner la responsabilité morale des enseignantes et des enseignants, etc. Voilà autant de thématiques de recherche dont les travaux progressent en Amérique notamment (Shedd and Bocharack, 1991; Oser, Dick and Patry 1992; Goodlad et al., 1990).

Néanmoins, pendant que ces travaux savants ont cours, des enseignantes expriment la réalité de ce qu'elles vivent, de leur isolement, voire de leur détresse, (Bouchard 1991; Trudel 1995) ainsi que leurs préoccupations professionnelles.¹

2^o La situation québécoise

Au Québec, la mise en place du système d'écoles publiques ne débutant qu'au cours du 19^e siècle, il n'y a pas, à proprement parler, d'études du métier ni à cette époque ni au début du 20^e. Toutefois, on peut retrouver dans les rapports du Surintendant de l'Instruction publique plusieurs informations quant au nombre d'institutrices, aux lieux d'enseignement, aux salaires ainsi que sur leur formation et leur perfectionnement. Les

¹ Voir à ce sujet les écrits des enseignantes et des enseignants dans la revue *Vie pédagogique*.

informations sont données selon le sexe et l'état, religieux ou laïque, pour chacun des secteurs, catholique et protestant. Un examen partiel de quelques documents permet de constater que le projet d'éducation des enfants du peuple, animé par les élites religieuses et laïques de la société canadienne française de l'époque, se met difficilement en place. Il rencontre beaucoup de résistance au palier local. Celle-ci se manifeste, en outre, par une rémunération insuffisante des institutrices, la préférence pour les institutrices non-diplômées, malgré la disponibilité des institutrices diplômées, et le non-respect d'un article de loi qui oblige les Commissions scolaires à entretenir et chauffer la maison d'école. À travers les rapports du Surintendant, on peut décoder qu'au niveau local, dans plusieurs régions, les commissaires d'école sont lents dans l'accomplissement de leurs tâches. Le Surintendant réagit à cet état de fait en mettant en place une structure d'inspection qui permettra d'atteindre directement les institutrices et de contrôler les municipalités (Rapport du Surintendant de l'Instruction Publique, 1911, 1913). Cependant, en 1920, le Surintendant constate à nouveau des difficultés de recrutement d'institutrices compétentes qu'il attribue à la faible rémunération qui, dans les villes, peut être inférieure à celles des servantes et des secrétaires, même si ces institutrices sont diplômées.

Bref, la situation des institutrices laïques du Québec au début du siècle est caractérisée par des salaires inférieurs à ceux obtenus par les instituteurs, par des conditions de vie pénibles et par le fait que, dans l'ensemble du corps enseignant, ce sont les jeunes filles non-diplômées enseignant dans les écoles catholiques des municipalités rurales qui connaissent les pires conditions. Cet aspect de la réalité enseignante en milieu rural n'est pas étranger à cette étude dont le terrain est une région éloignée au peuplement récent et dispersé sur un vaste territoire.

a) Une enquête socio-pédagogique

Toujours au Québec, une pièce de base de l'étude du métier est l'enquête socio-pédagogique effectuée par Roger Cormier, Claude Lessard et Paul Valois auprès de 4000 enseignantes du Québec (1979 à 1984). Cette étude tente de « [...] dégager certaines caractéristiques démographiques, socioculturelles et professionnelles des enseignantes et enseignants du Québec, francophones et anglophones, des niveaux primaire et secondaire des secteurs public et privé » (Cormier, Lessard et al. 1980, p. 83). Les résultats de l'enquête révèlent une homogénéité au sein du corps enseignant québécois, aux plans de la vision du travail d'enseignement, de la satisfaction au travail, des aspirations de

carrière, des valeurs éducationnelles, du jugement sur la formation initiale et continue reçue de l'université. Les auteurs interrogent ces résultats qui les surprennent et font ressortir les éléments historiques, sociaux, organisationnels et méthodologiques susceptibles de contribuer à l'homogénéité du corps enseignant québécois et à son constat. Ils concluent, entre autres, à la nécessité de réaliser des études qui utilisent des stratégies de recherche ethnographique afin de faire ressortir la spécificité et, par conséquent, la diversité chez les enseignantes, si elle existe, dans le contexte particulier de la société québécoise (Lessard, 1984).

b) Une étude historique

Par ailleurs, nous disposons d'une étude historique consistante sur les institutrices d'avant la révolution tranquille en la thèse de doctorat de Maryse Thivierge : Les institutrices laïques à l'école primaire catholique: au Québec de 1900 à 1964 (1984). L'auteure met en lumière le rôle de missionnaire et l'isolement qui caractérise la situation socioprofessionnelle de la femme, institutrice rurale, à cette époque. La démarche historique de l'auteure, qui complète son travail d'analyse documentaire par celui de témoignages (récits de leur vécu) d'institutrices, présente des femmes majoritairement conservatrices des valeurs de la société. À cette époque, les militantes qui réclament à l'employeur des conditions de travail adéquates et un engagement professionnel de la part des institutrices se heurtent à la résistance des uns et des autres. L'institutrice d'avant la révolution tranquille au Québec aurait été une femme serviable et obéissante, qui est reconnue et valorisée pour sa soumission et son dévouement.

c) La question de la professionnalisation de l'enseignement

La question de la professionnalisation de l'enseignement mobilise plusieurs chercheurs au cours de ces dernières années. Certains travaux abordent cette problématique sous l'angle de l'enseignant expert (Tochon 1992, 1993) de l'identité professionnelle (Maheu et Robitaille 1991, 1993). D'autres, nombreux, abordent la question sous l'angle des savoirs professionnels, c'est-à-dire des savoirs en cause dans la pratique de la profession (Tardif, Lessard, Lahaie 1991, Raymond, Butt et Townsend

1992, Van der Maren 1993, Tardif 1993, Raymond 1993, Gauthier et Tardif 1993, Martin 1993, 1994).²

L'étude des connaissances pratiques de l'enseignante s'inscrit dans la lignée de travaux britanniques qui eux-mêmes fondent leur approche sur ceux de l'École de Chicago (Simons 1980)³. Elle s'inscrit dans un courant de recherche sur le curriculum où celui-ci est conçu comme une offre de connaissances, d'habiletés et d'attitudes socialement valorisées, traversant tous les ordres d'enseignement. Cette conception du curriculum développée par Stenhouse (Rudduck et Hopkins, 1985) met en évidence l'action de médiation opérée par l'enseignante entre les élèves et le corpus d'apprentissages scolaires. Elbaz et Clandinin explorent la représentation d'un aspect de cette action de médiation chez l'enseignante. Cependant, les recherches qui situent l'enseignante du primaire en tant que sujet qui construit ses savoirs et sa pratique sont encore peu nombreuses.

Clandinin (1986) étudie la connaissance pratique et son processus d'élaboration. La chercheuse, qui a travaillé avec deux enseignantes du primaire, formule l'interprétation que chacune d'elle fait de sa pratique et poursuit sa démarche d'analyse en faisant ressortir l'imagerie en tant que composante de la connaissance pratique personnelle. Freema Elbaz (1983) apporte peut-être la contribution la plus significative à cet égard. Son étude de cas de la connaissance pratique d'une enseignante du secondaire focalise sur la construction de la connaissance pratique de l'enseignante en tant que connaissance indispensable à l'enseignement. Les dimensions constitutives de la pratique de l'enseignement/apprentissage proprement dites font l'objet d'une interprétation substantielle. Elle y aborde les dimensions constitutives de l'identité, c'est-à-dire la représentation que la personne a d'elle-même, dans les aspects de la connaissance de soi en tant que ressource, de la connaissance de soi en tant qu'individu et de la connaissance du milieu.

Selon ces auteures, il existe un savoir-enseigner qui est en fait un construit personnel. Le lieu d'élaboration et d'actualisation de ces savoirs serait un espace-temps

² La thématique de la profession enseignante a d'ailleurs fait l'objet de trois publications collectives soit deux sous la direction de Lessard, Perron et Bélanger (1991, 1993) et une sous la direction de Gauthier, Mellouki et Tardif (1993).

³ Les termes «connaissance» et «savoir» sont utilisés ici de manière indifférenciée.

de médiation visant la mise en rapport d'un corpus d'apprentissages scolaires prévus au curriculum formel, d'une part, et, d'autre part, les élèves d'un groupe-classe (Rudduck et Hopkins 1985). On peut donc supposer que les savoirs professionnels demeurent implicites, privés, inconnus si les praticiennes ne disposent pas de lieu d'expression présentant les conditions d'ouverture et d'écoute jugées nécessaires.

Poursuivant dans la même voie, Elbaz (1993) formule un constat à l'effet que la recherche traditionnelle sur l'enseignement n'a pas eu les effets escomptés, voire a échoué dans sa fonction d'améliorer l'enseignement (p. 108). Elle formule «deux remarques» qui justifient de prendre le temps d'écouter le discours des enseignantes sur leur propre pratique afin de mieux le connaître et, éventuellement, améliorer la pertinence des décisions et des actions qui les concernent : 1) « [...] l'enseignement est un travail de tous les jours, complexe et continu, situé dans l'histoire concrète des personnes concernées [...] » et 2) par conséquent, « [...] il faut percer l'opacité du quotidien, aller plus loin que ce qui est donné pour bien comprendre la pratique de l'enseignement et éventuellement la changer. » (Elbaz 1993, p. 112).

Chaque matin, l'enseignante se retrouve en compagnie d'un groupe d'enfants qui, par sa médiation, doit progresser dans la maîtrise des apprentissages prévus dans plusieurs programmes d'études. Pour ce faire, elle planifie, organise et évalue des activités et interagit avec des personnes, enfants et adultes. Ce travail requiert des connaissances théoriques qui, mobilisées en situation d'action, sont adaptées et transformées en connaissances pratiques (Perrenoud 1993).

Les savoirs enseignants constituent une problématique particulièrement actuelle dans les débats sur la pratique enseignante. En fait, la prise de conscience de la pluralité de nature de ces savoirs apparaît liée à celle de la complexité de la pratique et de sa situation, que l'on commence d'ailleurs à conceptualiser en termes de rapports sociaux dont l'enjeu fondamental quotidien est l'accessibilité et l'appropriation des savoirs par des enfants et des adolescents aux habitus particuliers (Perrenoud 1993, 1994, Lessard 1994).

La complexité de la pratique offre de multiples angles d'approche. De plus, l'avancement de la connaissance théorique et scientifique des disciplines contributives aux sciences de l'éducation offre de nombreuses perspectives. L'étude du métier d'enseignante est donc éclatée en fonction des problématiques perçues et des approches

des chercheurs. La combinaison des perspectives et des aspects de la pratique résulte en un potentiel étonnant de productions scientifiques. Il nous apparaît que ces nombreuses productions doivent faire l'objet de synthèse un jour ou l'autre et s'arrimer avec le terrain, sans quoi le risque d'inutilité au plan pratique de plusieurs d'entre elles continue de grandir (Huberman, 1982).

L'école, institution éducative d'une collectivité, est reconnue en tant que véhicule de transmission de la culture aux jeunes générations. Les savoirs sont transmis par des enseignants et enseignantes, qui ont leur représentation personnelle de la culture, de l'institution et de la société. La transmission des savoirs s'opère à travers la pratique quotidienne de l'enseignante dans l'établissement scolaire. La centralité de la fonction enseignante dans l'institution éducative rend légitime la question suivante : en quoi consiste la pratique de l'enseignement telle qu'elle se vit dans l'établissement scolaire ? La recherche d'éléments de réponse à cette question est au coeur de la présente démarche.

B) L'ÉTUDE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

La pratique de l'enseignement à l'école primaire fait l'objet de beaucoup de discours, de recommandations, de prescriptions mais de peu de descriptions. En effet, on constate que le métier d'enseignante à l'école publique, vu comme une pratique sociale particulière, exercée dans un contexte socio-communautaire particulier, est un champ de connaissance qui demeure à explorer. Le métier d'enseignante auprès des enfants du peuple n'est pas l'objet d'une connaissance explicite. Il est voilé (Grace : 1978). Ce constat fait en Angleterre est partagé, bien que dans une perspective différente, par Lortie (1975) aux États-Unis. Certains pans du voile ont été soulevés. Les travaux réalisés permettent de cerner cette semi-profession dont les membres ont dû consacrer leurs énergies aux revendications et à la protection de leurs conditions de travail plutôt qu'à leur développement professionnel. Ainsi, la pratique professionnelle en enseignement est caractérisée par l'isolement.

Depuis les débuts de l'école publique, le métier d'enseignante est exercé de façon isolée, en raison bien sûr de la structure cellulaire de l'école (Lortie: 1975). Mais, si on présuppose que les structures organisationnelles sont le produit de l'activité humaine, l'isolement apparaît être inhérent à la nature même de l'occupation qui consiste en l'accomplissement d'une mission, assignée par des « autorités », auprès des enfants.

Enseigner au primaire, c'est d'abord travailler avec des enfants; aucune autre profession, à l'exception des « travailleuses de garderie » ne consiste en une interaction quotidienne avec des enfants.

1^o Les particularités des contextes et des actions

Le projet formel d'éducation prend forme par la pratique des enseignantes dans le quotidien de l'établissement scolaire sis dans un milieu humain donné. Ces contextes de formation portent notamment des caractéristiques géographiques et démographiques qui les particularisent. Une simple visite d'établissements scolaires place l'observateur le moins attentif sur la piste. Par exemple, la vie quotidienne de l'écolier et de l'enseignante d'une petite école de village, où l'effectif est de quarante élèves et les enseignantes au nombre de trois, comporte des différences par rapport à la vie quotidienne de l'écolier et de l'enseignante d'une école sise dans un milieu urbain, où l'effectif est de trois cents et les enseignantes au nombre de douze. Ces différences se limitent-elles aux caractéristiques physiques : grosseur de l'édifice, équipement, environnement ?

D'autres dimensions de la vie quotidienne particularisent aussi les contextes de l'action éducative; ce sont, par exemple, les modes de regroupement des élèves et la grille-horaire. Cette infrastructure administrativo-pédagogique limite la gestion des activités d'enseignement/apprentissage opérée par l'enseignante. Par exemple, la titulaire dont la classe est multiprogramme et qui doit aussi enseigner la langue seconde et les arts gèrera les activités d'enseignement/apprentissage de manière différente de celle qui s'adresse à un groupe à degré unique et où la langue seconde et les arts sont la tâche d'un spécialiste. Ce n'est là qu'une dimension objective de la pratique. Qu'en est-il des façons de voir, de penser et de réaliser l'enseignement qui ont cours en un lieu ou l'autre de l'institution éducative ? Qu'en est-il du point de vue des enseignantes qui font l'école primaire ?

La mise en application des programmes d'études officiels place l'enseignante face à la nécessité de gérer une information diversifiée, structurée avec soin selon des cadres de référence partiellement explicites qui ne lui sont pas nécessairement familiers. Celle-ci est la médiatrice entre les objectifs d'apprentissage prescrits par l'institution et des élèves qui sont autant d'individus personnalisés et façonnés par la culture de leurs milieux familiaux respectifs. Il arrive que les cadres de référence qui la confrontent,

particulièrement au plan des croyances pédagogiques, heurtent le sien propre; elle se trouve en situation de résoudre elle-même, la plupart du temps seule, le dilemme qui marque alors son rapport à l'institution éducative.

2^o L'enseignante, actrice de l'institution éducative

Une étude de l'interprétation que les enseignantes font de leur métier en tant qu'actrices de l'institution éducative peut être directement située dans la foulée des travaux de Waller, Lortie, Woods, pour une meilleure connaissance de l'école et du métier d'enseignante. Cette étude se veut plus particulièrement un apport à la connaissance des enseignantes francophones du Québec, qui se situerait dans la ligne de l'étude socio-pédagogique du corps professionnel déjà réalisée (Cormier, Lessard et al. : 1979) et de la thèse de doctorat de Maryse Thivierge (1981) qui trace un portrait des institutrices laïques d'avant la révolution tranquille. Elle peut être juxtaposée aux études américaines et françaises réalisées par des femmes qui proposent leur vision particulière et de l'objet et de la méthode (Muël-Dreyfus, 1983; Lampert, 1981; Isaacson, 1981; Fountain, 1975; Bewman, 1978). Elle s'inscrit dans la foulée des travaux du groupe de recherche sur les enseignants et les enseignantes québécoises (Lessard, 1986).

La question spécifique de recherche s'adresse à l'enseignante du primaire elle-même. Elle interroge la représentation que la praticienne se fait de sa pratique professionnelle, c'est-à-dire le point de vue et la structure organisatrice de sa vision de l'enseignement. Cette représentation n'est généralement pas explicite et manifeste dans les propos qu'une personne tient sur un objet. Elle doit être mise au jour et formulée. Ainsi, toutes les enseignantes parlent des élèves, des outils d'enseignement/apprentissage, des parents, de la direction de l'école. Tous ces éléments et d'autres ont trait à leur pratique, cependant, le discours varie. L'analyse des éléments du langage d'un individu peut découvrir une logique de développement personnel tandis que dans le cas d'un autre, on dégagera une logique du devoir accompli. On constate donc que la représentation d'une même réalité objective comporte des particularités dont il faut reconnaître l'existence afin de mieux la connaître.

C) L'ENVIRONNEMENT HUMAIN DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

La pratique enseignante s'exerce dans un environnement humain donné. L'environnement de la pratique comporte des caractéristiques historiques, géographiques et démographiques qui le définissent et, par conséquent, qui délimitent le champ d'action de l'enseignante tout en façonnant sa pratique⁴.

Une étude de la représentation de la pratique, élaborée par les sujets de celle-ci ne peut faire abstraction de la prise en compte du milieu humain physique qui constitue l'environnement où se joue l'action quotidienne. Il est donc un à priori à l'effet que

La région de l'Abitibi-Témiscamingue est une vaste région située à l'extrême Ouest du Québec et « [...] elle couvre une superficie d'environ 110 km² »(CRDAT, 1988, p.1). Au plan géographique, même s'ils sont réunis en une région administrative, l'Abitibi et le Témiscamingue présentent des caractéristiques particulières. L'Abitibi correspond à la partie nord du territoire tandis que le Témiscamingue s'étend sur la partie sud. Il s'ensuit des différences au plan du paysage et surtout du climat, qui est beaucoup plus doux au Témiscamingue qu'en Abitibi (1988, p. 1)⁵..

La région est jeune. Le peuplement de ce vaste territoire, plus de 3,5 fois plus grand que celui de la Belgique (30 506km²), par les euro-canadiens est beaucoup plus récent que celui des autres régions du Québec (appendice I). Vu sous l'angle géopolitique, ce peuplement de l'Abitibi-Témiscamingue, déjà habitée par des nations amérindiennes, est le produit d'un projet conçu et réalisé au début du siècle par l'élite canadienne française du Québec, en réaction à l'hémorragie de la population vers les États-Unis et l'Ouest canadien. La colonisation de l'Abitibi, déjà habitée par des Algonquins et des Cris, consiste en « ... une réaction normale et légitime de tout un peuple qui, sentant sa survie culturelle menacée dans un environnement réducteur, a recherché le moyen d'éviter l'assimilation » (Asselin, 1982 : p. 156). Le peuplement du Témiscamingue, déjà habité par les Algonquins, a débuté plus tôt, soit au cours de la deuxième moitié du 19^e siècle. Cette partie du territoire régional s'est ouverte plus tôt à la colonisation en raison de sa situation stratégique pour la traite des pelleteries par les coureurs des bois

⁴ Sandra Acker (in Delamont 1987) rappelle que les sociologues, suite aux travaux de Durkheim, se sont intéressés aux conditions sociales de l'environnement de la pratique de l'enseignement au primaire, incluant l'origine sociale, conditions qui façonnent la pratique.

⁵ Le Conseil régional de développement de l'Abitibi-Témiscamingue (CRDAT) a fait état du Profil socio-économique de l'Abitibi-Témiscamingue dans un document qu'il a présenté à l'Association québécoise des organismes régionaux de concertation et de développement (AQORCD) en juin 1988.

qui y passent, à commencer par ceux qui transigent avec la Compagnie de la Baie d'Hudson (Asselin, 1982). Sans que cette donnée biographique n'ait été vérifiée systématiquement, on peut présumer que les enseignantes les plus âgées, celles dont le nombre d'années de pratique se situe aux environs de trente ans, sont respectivement filles et petites-filles de pionniers en Abitibi-Témiscamingue.

1^o Des caractéristiques démographiques

La population de l'Abitibi-Témiscamingue s'est accrue graduellement jusqu'au début des années soixante-dix. La dénatalité et la migration vers les centres urbains sont deux facteurs qui se combinent par la suite et dont le résultat consiste en un faible taux de croissance de la population totale entre les années soixante-et-onze et quatre-vingt-un. Toujours selon le CRDAT, qui reprend les données du Bureau de la statistique du Québec :

La population de l'Abitibi-Témiscamingue comptait en 1986 quelque 154 737 habitants sur un immense territoire de 112 000km², ce qui fait 1,38 habitant par km². Formant quelque 2,4 % de la population québécoise, l'Abitibi-Témiscamingue peut compter sur une population plus jeune que celle de l'ensemble du Québec (CRDAT, 1988: p. 2).*

Une telle dispersion de la population a un impact direct sur l'organisation scolaire. Au niveau primaire, cela se traduit par l'existence de nombreuses écoles de village qui comptent moins de cent élèves et par l'existence de classes à degrés multiples.

a) Les petites écoles

Les petites écoles, ou établissements scolaires regroupant quelques dizaines d'élèves, constituent une réalité inhérente à une petite population dispersée. L'expression « petites écoles » est lourde de sens pour la population de l'Abitibi-Témiscamingue et ses acteurs institutionnels. Pour les parents, elle signifie luttés pour le maintien de l'école du village; pour les enseignantes, elle signifie classes multiprogrammes; pour les directions d'école, elle signifie responsabilité de deux ou trois établissements situés dans des localités différentes; pour le conseil des commissaires et les administrateurs scolaires, elle signifie cul-de-sac administratif et conflits avec la population.

Au début des années soixante-dix, le problème se pose de façon extrêmement aiguë en raison de la conjugaison des effets de l'exode rural et de la dénatalité. Selon Maheux (1983), il se pose parce que le plan de développement du Québec, de la révolution tranquille, vise le développement d'un Québec urbain et industrialisé, en oubliant, jusqu'à un certain point, l'existence d'un Québec rural. Les normes administratives et les scénarios de développement sont alors conçus et élaborés pour l'implantation, le maintien et le développement de services en milieu densément peuplé. Il s'agit généralement de règles dont la gestion est centralisée, ce qui, du point de vue des responsables scolaires locaux rend toute dérogation extrêmement difficile, voire impossible. Selon la même logique, le Bureau d'aménagement de l'est du Québec (B.A.E.Q.) « fermait les villages de la Gaspésie. Une entreprise semblable à été amorcée en Abitibi-Témiscamingue. La population s'est alors mobilisée et a formé le Comité des paroisses marginales, qui devint un regroupement des plus actifs dans l'opposition de la population à la fermeture des écoles de village (Comité de l'éducation : 1975). Nonobstant les problématiques administratives et politiques, les défis et les difficultés de la petite école se posent de façon très précise aux enseignantes et aux élèves des classes à degrés multiples » (Maheux, J. : 1981).⁶

Deux autres caractéristiques retiennent particulièrement l'attention en relation avec l'objet d'étude : l'une concerne la scolarité de la population et l'autre la population féminine.

b) La scolarité de la population

La scolarité de la population active de l'Abitibi-Témiscamingue est globalement la moins élevée au Québec. La situation de sous-scolarisation est décrite comme suit par le Bureau de la statistique du Québec.

En 1981, la population active de la région est globalement moins instruite que celle du Québec parce qu'elle compte proportionnellement plus de travailleurs qui ont moins de 9 années de scolarité ou entre 9 et 13 ans de scolarité et moins de travailleurs qui ont complété des études post-secondaires ou universitaires (1987 : p. 135).

⁶ Voir les dossiers préparés par Vie pédagogique sur le sujet (N 76, 1992 et N 29, 1984).

Ces données indiquent une situation d'abandon scolaire massif pendant ou après les études secondaires. L'abandon prématuré des études en cours ou après le secondaire constitue un problème important en Abitibi-Témiscamingue. L'Étude d'opportunité relative au développement de l'enseignement collégial à Val-d'Or révèle que 59,1 % de la population des quinze ans et plus en Abitibi et 53 % de la même population au Témiscamingue ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires, comparativement à 46,1 % de la population du Québec⁷. Et, comme ailleurs, l'abandon prématuré des études se prolonge dans la recherche infructueuse d'emploi et finalement, l'assistance sociale. Selon la même source, qui utilise les données de 1981 de Statistiques Canada, la population inactive et la population active en chômage est grossie par les individus sous-scolarisés. On sait qu'un état de sous-scolarisation est, en raison des mutations de l'économie, de plus en plus indissociable d'un taux élevé de chômage et d'assistance sociale, et ses répercussions sociales indésirables telles la pauvreté, les toxicomanies, la maladie, la violence, et le suicide. Fort marqués au début de la décennie précédente, les phénomènes de chômage et d'assistance sociale s'atténuent temporairement pendant la période de reprise économique. On peut s'attendre à ce qu'ils refassent surface dès que la demande d'approvisionnement en bois et en métaux sur les marchés internationaux diminuera, en raison du fait que l'exploitation des ressources du sol et du sous-sol a été, jusqu'ici, à la base de l'économie régionale.

c) La population féminine

La population féminine de l'Abitibi-Témiscamingue, milieu de pratique des femmes qui ont collaboré à cette étude, est inférieure en nombre à la population masculine. Le CRDAT explique cette situation par la prédominance du secteur primaire de l'activité économique par rapport au secteur tertiaire où la main-d'oeuvre féminine est traditionnellement concentrée.

La population masculine est plus élevée par rapport à la population féminine soit un rapport de 51,4% pour 48,6%. Cette situation est inverse vis-à-vis l'ensemble du Québec où on retrouve plus de femmes que d'hommes. Cette réalité s'explique par le fait que l'économie régionale est principalement axée sur les ressources naturelles. Les femmes oeuvrent principalement dans le secteur tertiaire et plusieurs doivent se trouver du travail à l'extérieur de la région (CRDAT, 1988 : p. 3)

⁷ Le rapport de L'Étude d'opportunité relative au Développement de l'enseignement collégial à Val d'Or. Problématique de l'éducation. Quelques indicateurs a été rédigé par D. Côté-Thibault. Il s'agit d'une étude commanditée par la ville de Val d'Or. Rouyn, octobre 1985.

Le Conseil régional de la santé et des services sociaux (CRSSSAT) reprend et poursuit l'explication en précisant que la main-d'oeuvre que l'industrie recrute à l'extérieur de la région est presque exclusivement masculine par le fait de la nature des tâches à accomplir. Cette importation de main-d'oeuvre affecte à la hausse la proportion de la population masculine par rapport à la population féminine.

Le développement d'industries primaires dans la région n'est pas étranger à cette situation. Secteur de l'activité économique dominé en majeure partie par des hommes, ces industries recrutent à cause de la nature des tâches à accomplir une main-d'oeuvre presque exclusivement masculine. La demande étant généralement plus forte que l'offre, ces industries "importent" de l'extérieur de la région les hommes nécessaires au fonctionnement de l'entreprise, ce qui évidemment vient augmenter la proportion dans la population d'accueil. On peut cependant penser que la diversification de l'activité économique régionale d'une part et d'autre part, l'avènement sans cesse croissant de femmes dans des secteurs autrefois dévolus aux hommes viendront éventuellement modifier cette caractéristique « témiscabitiébienne » (CRSSSAT, 1988 : p. 21).

En résumé, le peuplement de l'Abitibi-Témiscamingue est récent. La population, majoritairement masculine, est dispersée sur un grand territoire et cette population est plus jeune et moins scolarisée que celle du reste du Québec. Ces caractéristiques démographiques sont étroitement liées à la situation économique.

2^o Des caractéristiques économiques

L'Abitibi-Témiscamingue est une des régions périphériques du Québec. Comme il fut souligné plus haut, le taux de chômage et d'assistance sociale y était très élevée, au début de la décennie en cours, par rapport au reste du Québec. La reprise de l'activité économique dans le secteur tertiaire a influencé ces taux à la baisse. Selon le CRDAT, l'Abitibi-Témiscamingue est considérée comme une région ressource dans le projet de développement urbain et industriel du Québec : « elle produit des matières premières mais importe grandement des biens de consommation et des services » (CRDAT, 1988 : p. 3). Le CRDAT mentionne que la région ne transforme pas suffisamment les matières premières et que ce faisant, à l'instar des autres régions-ressources, elle exporte des emplois à l'extérieur. Considérant que ce modèle économique est injuste, l'organisme invite à la prise en main de l'économie par les « régionaux » (CRDAT, 1988 : p. 4).

Dans ce contexte, les femmes participent moins au marché du travail que celles du Québec en général. L'écart entre la moyenne de leur revenu et la moyenne québécoise demeure plus grand : on observe des écarts de 10,1 % en 1971 et 1,9 % en 1981, chez les hommes, tandis que chez les femmes on observe des écarts de 18,1 % en 1971 et 10,1 % en 1981 (Bureau de la statistique du Québec, p. 126).

Le Ministère de la main-d'oeuvre et de la sécurité du revenu ouvre une piste explicative de ce phénomène dans son analyse de l'insertion des finissantes de l'enseignement professionnel de niveau secondaire sur le marché du travail.

Les femmes obtiennent dans l'ensemble un taux de chômage moins élevé mais au prix d'un revenu moyen inférieur, soit à cause du travail à temps partiel, soit tout simplement parce qu'elles acceptent un salaire inférieur à celui des hommes. Les diplômées du secondaire professionnel de la région ont décroché proportionnellement moins d'emplois à temps plein reliés à leur formation que les hommes. Les résidentes de la région se trouvaient désavantagées à ce chapitre comparativement à l'ensemble du Québec, où la proportion d'emplois à temps plein reliés à la formation est comparable entre les hommes et les femmes (Gouvernement du Québec, août 1988: p. 26).

Les femmes de cette région rencontreraient donc plus de difficultés d'insertion sur le marché du travail que les femmes de l'ensemble du Québec. Selon le CRDAT, l'activité économique régionale, « [...] principalement axée sur les ressources naturelles », explique cette situation (1988). Il demeure cependant que les femmes de cette région-ressource trouvent majoritairement de l'emploi dans le secteur tertiaire et que leur insertion dans la structure du marché du travail est difficile et parfois désavantageuse.

En résumé, la situation économique de la région de l'Abitibi-Témiscamingue est caractérisée par l'instabilité en raison de la précarité du statut de région-ressource. L'insertion des femmes sur le marché du travail s'avère une entreprise exigeante et parfois pénible pour celles-ci. Au début de la décennie quatre-vingt, on assistait à un creux économique; en 1988, l'économie régionale est florissante; au début de la décennie quatre-vingt-dix, la situation économique régresse à nouveau. Ces fluctuations de l'activité économique et la situation de faible revenu d'une partie importante de la population a ses répercussions sur la pratique enseignante en salle de classe : le milieu familial d'une partie des élèves de la classe vit une situation de pauvreté.

3° Des caractéristiques de la vie sociale et culturelle

Les particularités du mode d'occupation du territoire et celles de la vie économique de l'Abitibi-Témiscamingue conditionnent la vie sociale et culturelle de la population. Au plan social, incluant la santé, les organismes administratifs consacrent temps et énergies au développement d'un réseau de services et d'établissements qui soit satisfaisant eu égard aux besoins de la population. La tâche est toujours difficile en raison, d'une part, du faible poids démographique de cette région qui en détermine le poids politique dans le processus étatique de prise de décision et, d'autre part, de la dispersion de la population sur le territoire.

Des regroupements de type volontaire ou communautaire prennent charge de la clarification de problématiques sociales, telles les femmes et les enfants maltraités, le suicide, les impacts de la détérioration de l'environnement naturel, et de la recherche de solutions ou de pistes d'amélioration pertinentes. L'atteinte de résultats satisfaisants nécessite, dans tous les domaines de l'activité humaine, de longues démarches et beaucoup d'actions.

La distance des grands centres de prise de décision, la vocation de région-ressource et le faible poids démographique constituent un ensemble de facteurs en synergie qui place les habitants devant la nécessité de prendre en main la solution des problèmes et l'amélioration des situations de leur vie individuelle et collective.

L'Abitibi-Témiscamingue, région-ressource, jeune et faiblement peuplée, comporte plusieurs particularités qui la distinguent d'un centre urbain développé. La faiblesse de son poids démographique, donc politique, place ses habitantes et habitants en situation de résister à la résignation et à poursuivre l'oeuvre de construction déjà entreprise par leurs parents et grands-parents et à bâtir le pays au plan économique, social et culturel. La situation est la suivante : si les habitantes et habitants ne le font pas eux-mêmes et elles-mêmes, personne ne le fera dans leur intérêt. Selon cette logique, le développement des ressources humaines, l'éducation constituent donc un projet de toute première importance.

L'environnement régional de la pratique enseignante est caractérisé par la dispersion d'une petite population sur un immense territoire, par l'état de dépendance d'une économie principalement liée à l'exploitation des ressources naturelles, par une

disponibilité limitée des produits culturels, par l'éloignement des grands centres urbains, lieux des prises de décision politiques et économiques et par l'attrait de la population, notamment les jeunes et les adultes plus scolarisés, vers l'extérieur de la région. On y observe entre autres des taux élevés de chômage et d'assistance sociale. Les réalités démographiques et sociales de même que les événements de la vie économique ont leurs manifestations dans le travail quotidien de l'enseignante avec les enfants, puisque ces réalités contextualisent la vie des familles de ces enfants.

D) LE CADRE DE RÉFÉRENCE DE L'ÉTUDE

Le cadre de référence de l'étude de la pratique professionnelle des enseignantes du primaire de l'Abitibi-Témiscamingue se structure autour de trois pôles : une approche interprétative, une définition du curriculum et une conceptualisation de la pratique en tant qu'action contextualisée. }

1^o Une approche interprétative

L'étude de la pratique professionnelle de l'enseignement au primaire, du point de vue des sujets de cette pratique, nécessite l'adoption d'une approche qui reconnaît le rôle actif de l'enseignante dans l'élaboration de sa représentation.

L'approche interprétative (Erickson, 1986) englobe les courants de recherche qui adoptent ce point de vue. Parmi ceux-ci, l'interactionnisme et l'ethnographie retiennent particulièrement l'attention. L'interactionnisme fonde la légitimité de la démarche ethnographique. Tout comme l'ethnométhodologie, selon Anderson (1989), qui cite Angus dans une synthèse de l'évolution de l'ethnographie critique en éducation, l'interactionnisme place le sujet et ses capacités d'interpréter et de négocier au coeur de l'analyse.

L'interactionnisme offre un cadre conceptuel adéquat, mais non exclusif, qui permet de rendre compte de la pratique professionnelle des femmes enseignantes. Le choix de cette approche, bien qu'il se justifie théoriquement, est aussi fonction d'une orientation à la fois idéologique et théorique d'ordre émancipatoire à l'endroit des enseignantes en tant que professionnelles et en tant que femmes.

Une des orientations qui prévaut dans cette étude concerne la qualité professionnelle de l'enseignement et trouve un écho assez fidèle chez Carr et Kemmis. Avec eux, nous reconnaissons la croissance d'un mouvement de professionnalisation des enseignantes qui laisse plus de place à leur implication dans le développement du curriculum et de la recherche en éducation (1986). Nous croyons que l'action de médiation entre un groupe d'élèves d'une part, et les savoirs, d'autre part, effectuée dans des contextes socioculturels et organisationnels particuliers, implique non seulement des savoirs et des savoir-faire spécialisés mais engage l'autonomie et la responsabilité de l'individu.

Historiquement, les enseignantes du primaire sont des femmes qui travaillent avec des enfants afin de leur transmettre les éléments des savoirs identifiés par l'institution. La relation psychopédagogique avec l'enfant fonde le statut de leur occupation dans l'échelle des professions; celui des enseignantes des autres ordres d'enseignement est fondé sur une organisation des savoirs eux-mêmes. Or, dans l'implicite du sens commun, le rapport à l'enfant réfère au rôle de mère plutôt qu'à une fonction professionnelle de transmission du savoir et est, par le fait même, moins valorisé. Cet état de fait fonde donc l'orientation critique de notre étude, au sens où elle veut éclairer une pratique qui est à la base de l'institution éducative mais dont l'importance stratégique dans le processus de scolarisation des populations souffre d'une certaine méconnaissance (Gérin-Lajoie, 1994).

Une autre orientation est un construit personnel en relation avec l'émancipation des femmes. Ce construit s'élabore et se précise au fil de notre propre évolution professionnelle en divers lieux de l'appareil qui administre le processus de scolarisation des élèves : il apparaît indispensable, en effet, que les pratiques des femmes qui oeuvrent en éducation en général, et des femmes enseignantes au primaire en particulier, soient reconnues par elles-mêmes et par les autres comme aussi valables et nécessaires tout en étant différentes, à certains égards, des pratiques institutionnalisées qui façonnent la culture organisationnelle dominante des organisations en éducation. De fait, ces dernières sont surtout le fait des hommes qui occupent en plus grand nombre l'espace administratif de l'institution éducative. Hommes et femmes, professionnels et professionnelles de l'éducation, ont respectivement tout à gagner à reconnaître leurs différences, à se respecter mutuellement et à apprendre réciproquement. En position d'autorité par rapport aux femmes qui font l'école, le discours des hommes semble avoir plus de chances de se faire entendre que celui des femmes qui travaillent avec les enfants

du matin au soir, et qui sont donc plus souvent absentes des lieux institutionnels de discussions et de décisions.

Les orientations théoriques de cette étude peuvent être caractérisées globalement en empruntant à Georges Balandier qui signe la préface de l'ouvrage de Ferrarotti : Histoire et histoires de vie : « Il s'agit de saisir le vécu social, le sujet dans ses pratiques, dans la manière dont il négocie les conditions sociales qui lui sont particulières » (p. 8). Il s'agit en fait de saisir la pratique des enseignantes en tant qu'interprétation et action, en reconnaissant les particularités du contexte d'exercice.

L'interactionnisme symbolique fonde le cadre de référence de notre étude. En d'autres termes, nous tentons de saisir la représentation que des enseignantes du primaire construisent de leur activité professionnelle. Il y a beaucoup de diversité dans les écrits sur l'interactionnisme symbolique (Rose, 1962). Cependant, il est possible d'en repérer le concept central, soit le « self ». À ce sujet, les auteurs qui s'avancent sur ce terrain, dont Rose, Blumer et Becker (Rose (ed), 1962) et Woods (1979) entre autres, réfèrent à l'ouvrage posthume de G. H. Mead (1934) Mind, Self and Society. L'être humain interagit avec son environnement en attribuant des significations aux éléments perçus :

[...] il s'agit bien d'un constructivisme, en ce sens que si la signification sociale des objets résulte du sens qui lui est conféré au cours de l'interaction, l'ensemble des significations sociales est l'objet d'une permanente renégociation au fil du temps, à la mesure même de la créativité reconnue aux acteurs sociaux (Van Haecht 1990, p. 102).

Au coeur de l'interaction symbolique, il y a donc «[...] the notion of people as constructors of their own actions and meanings» (Woods, 1983, p.1). « What enables the construction of meaning is the individual's possession of a "self" » (Woods 1983, p.2). Le « self » est une entité symbolique intégrée qui se construit au fil des expériences interactives. Le langage en est le premier outil. Le « self » est une structure dynamique qui connecte l'individu à la communauté. L'interaction entre les individus est rendue possible parce qu'ils partagent des symboles communs auxquels ils attribuent, en partie, des significations communes. Cette attribution de significations communes se fait par l'apprentissage et l'adaptation des significations des autres, à travers les interactions et les projets communs.

Le processus de construction du « self » amène l'individu à l'objectivation de lui-même. À travers les interactions symboliques avec les autres individus, en plus de

réfléchir sur lui-même, le processus de construction du « self » l'amène à être un objet pour lui-même (Mead 1934, p. 142). L'objectivation de lui-même permet d'organiser son agir social, qui constitue l'essence de sa personnalité, de sa singularité. Puisque le projet personnel ne peut se définir qu'en interaction avec le projet collectif (Gillet, 1987), l'action du sujet est élaborée à travers un processus interprétatif de la situation, par le sujet, qui engage ensuite son action.

Instead of the individual being surrounded by an environment of pre-existing objects which play upon him and call forth his behavior, the proper picture is that he constructs his objects on the basis of his on-going activity (Blumer 1962, p. 182).

Selon Blumer (1962), les actes que pose l'être humain sont toujours le produit du processus suivant: désignation à lui-même d'un objet —attribution d'une signification— évaluation de leur convenance en vue d'une décision d'agir. Non seulement l'être humain construit-il ses représentations, mais il construit également son action. Appliqué à notre projet d'étude, cet énoncé soulève un certain nombre de questions dont: en quels termes les enseignantes définissent-elles leur position institutionnelle, leurs actions professionnelles ? Quelles significations accordent-elles aux stimuli de l'environnement collégial, institutionnel et social dans lesquels elles évoluent ? En quels termes définissent-elles leur agir dans ces situations ?

La construction des significations opère dans un univers symbolique. Selon l'approche choisie, l'absence de réponse constitue aussi une réponse. En effet, l'absence de réponse peut être interprétée comme étant un non-éveil des processus respectifs de construction de l'objet et de l'action. Dans un tel cas, la pratique consiste en une activité de premier niveau, c'est-à-dire à l'investissement de soi-même au niveau des objets concrets, à un niveau technique (Mead 1934, Gillet 1987). Il n'y a pas d'interaction symbolique (Mead 1934), il n'y a pas de théorisation de la pratique (Gillet 1987). L'avènement d'une telle situation, en cours de recherche, constitue une éventualité à ne pas sous-estimer.

Afin de progresser dans la définition de la pratique professionnelle de l'enseignement, selon l'approche retenue, il s'avère essentiel de définir les grandes dimensions de l'étude projetée. Nous utilisons, pour ce faire, la synthèse des concepts que Woods présente dans son ouvrage Sociology and the school. Bien que la perspective interactionniste ne soit pas encore organisée en une théorie, comme le dit l'auteur, elle

offre tout de même un cadre conceptuel susceptible de guider une étude sur le terrain de la pratique en collaboration avec les sujets de cette pratique. Ces concepts, qui définissent opérationnellement celui d'interaction symbolique, sont le contexte, la perspective, la stratégie, la culture, la négociation et la carrière. (Woods, 1983)

La pratique est un construit qui résulte de l'interaction entre un sujet et son environnement. Le sujet, en l'occurrence l'enseignante, évolue dans une situation sociale où elle s'engage en tant qu'individu singulier (carrière). Elle interprète les situations dans lesquelles elle se trouve (contexte) au regard d'un ensemble de croyances qu'elle a construit au fil du déroulement de son expérience humaine (perspective) qui a consisté à se faire reconnaître et accepter dans sa façon propre d'interpréter et d'organiser son action en vue d'atteindre les buts fixés (négociations et stratégies). Ce processus individuel prend place dans un environnement institutionnel et organisationnel où les idéologies, des jeux de pouvoir et une position devant l'administration se développent et interagissent (culture).

Les contextes de la pratique

Peter Woods (1984) fournit une piste qui permet de distinguer la notion de contexte de celle de situation, tout en affirmant la présence multiple des deux dans la situation scolaire. Une situation consiste en une réalité spatio-temporelle donnée: l'individu est quelque part, à un moment donné, avec ou sans la compagnie de personnes ou de choses, pour la première fois ou non. Par exemple, la situation d'être titulaire d'une classe de 3^e année dans un établissement situé en milieu urbain peut être une situation commune à toutes les enseignantes de 3^e année de cette ville. Or, bien que cette situation apparaisse objectivement commune à plusieurs enseignantes et similaire sous plusieurs aspects, les contextes de chacune sont différents. Ils sont différents et particuliers parce que chaque enseignante définit la situation vécue d'une manière particulière. Un contexte est donc le produit de la définition d'une situation par l'actrice de cette situation. ✓

Ainsi, les postes occupés actuellement et par le passé, les groupes d'élèves, le groupe d'enseignantes de l'école, la direction d'école, les parents et les citoyens engendrent autant de situations qui sont définies et redéfinies en cours de pratique par chacune des enseignantes. Quels sont les contextes définis et exprimés par les enseignantes ? Quelles en sont les traits particuliers ?

La culture

L'école est une institution sociale qui évolue à l'intérieur de la délimitation spatio-temporelle de chaque établissement. L'établissement scolaire d'un milieu socio-communautaire donné est la scène des jeux et des enjeux interactifs des praticiennes de l'enseignement qui l'interprètent et y organisent leur action professionnelle. L'établissement scolaire est un milieu au sens écologique du terme. Selon Bronfenbrenner (in Beaudot 1981) :

Un milieu est défini comme un lieu au sein duquel les occupants s'engagent dans des activités particulières ou dans des rôles particuliers (parent, enseignant, élève, etc.) pour un laps de temps défini. Les facteurs de lieu, de temps, d'activité et de rôle constituent les éléments d'un milieu donné (p. 23).

Chacun des établissements constitue un milieu de vie réelle.

Selon Woods, la « culture » est un processus et un produit des interactions entre les individus qui évoluent ensemble.

People develop between them distinctive forms of life - ways of doing things and not doing things, forms of talk and speech patterns, subject of conversation, rules and codes of conduct and behaviour, values and beliefs, arguments and understandings (1983, p. 8).

Ainsi, un individu socialisé à un groupe donné est partie de la culture de celui-ci et en adopte implicitement les manières de faire. La culture d'un groupe confronte le nouveau membre à sa force d'assimilation, à son pouvoir de socialisation. À titre d'exemple, la jeune enseignante qui entre en poste dans un établissement scolaire donné est confrontée à un ensemble de règles, de comportements, de rites, de routines établies qu'elle doit comprendre et adopter, du moins stratégiquement, pour être intégrée au groupe d'enseignantes en place.

Les perspectives de l'enseignante

La perspective d'un individu est sa façon particulière de voir le monde, produit de sa culture. Il s'agit d'un ensemble organisé d'idées, de valeurs, de croyances, de connaissances et de sentiments qui constitue une façon de voir le monde. Ce cadre

d'interprétation découle de la culture d'un individu et il s'ajuste aux contextes. Le développement d'une perspective constitue le début de l'action qui se prolonge par l'élaboration d'une stratégie (Woods 1983).

Reprenons l'exemple des enseignantes de 3^e année d'une même petite ville. La façon de définir les situations est propre à chacune. Voilà qui illustre déjà la particularité des perspectives en explicitant le produit du système de lecture. Ici, c'est le système lui-même qui intéresse: le principe organisateur de la lecture lui-même. Ainsi, enseigner en 3^e année peut être apprécié en tant que plaisir d'innover dans le déroulement des activités d'apprentissage des élèves par une personne tandis que la grille de lecture de sa collègue consiste en la gestion des activités d'enseignement/apprentissage en vue de l'atteinte mesurable et mesurée des objectifs prescrits. Deux personnes, deux perspectives. Qu'en est-il des perspectives présentes dans la représentation de la pratique professionnelle individuelle ? 

Les stratégies

Les stratégies sont les façons dont la personne agit en vue de l'atteinte des buts qu'elle se fixe. Les stratégies utilisées par un individu sont le produit, en action, des cadres conceptuels ou perspectives qui le guident dans sa compréhension de l'univers et l'atteinte de ses buts.

Invariably there are obstructions in the path leading to those goals - obstructions for the teacher that might arise from such things as inadequate resources, high pupil-teacher ratio, recalcitrant nature of some pupils, organization of the school, competition from colleagues and so on (Woods 1983, p. 9).

La stratégie se précise au regard de l'atteinte des buts : plus ceux-ci sont particuliers et ambitieux, par rapport à une situation donnée, plus la séquence d'actions devra s'affiner et se réguler pour être efficiente et efficace. Certains buts sont manifestes, d'autres sont inavoués, dit Peter Woods (1983).

Ainsi, l'enseignante de 3^e année identifie des buts et organise sa stratégie dans chacune des situations d'interaction vécues. On peut, dès lors, supposer que les situations d'interaction avec les élèves occupent la plus grande plage de son temps professionnel, et renvoient les interactions directes avec les collègues, celles avec la direction de l'école et celles avec l'environnement social en périphérie, au service des buts des premières.

Quels sont les buts et stratégies qui définissent la pratique professionnelle des enseignantes ?

La négociation

Selon Woods (1983, p. 11) la vie à l'école est un processus continu de négociation entre les enseignantes elles-mêmes, les enseignantes et les autres adultes et surtout les enseignantes et les élèves. Le pouvoir et le maintien de ce pouvoir au service de ses intérêts personnels en constituent le motif et l'enjeu premier. Les relations de négociation impliquent nécessairement un rapport conflictuel. Ainsi, l'enseignante qui veut atteindre les buts en mettant sa stratégie en opération est en situation d'imposer ses « intérêts » aux élèves. Bien que sa position formelle en soit une d'autorité, l'atteinte de ses buts avec les élèves requiert que le jeu des interactions entre enseignantes, d'une part, et le groupe d'élèves avec qui elle interagit, d'autre part, résulte en une dynamique pertinente à l'atteinte des buts fixés.

La carrière de l'enseignante

La notion de carrière est abordée du point de vue de l'interprétation de son expérience de vie professionnelle par le sujet lui-même plutôt que d'un point de vue extérieur, qui définit la carrière comme étant la progression de l'individu à travers une succession d'étapes ou d'emplois interreliés (Woods, 1983). La carrière est plutôt vue « [...] as the moving perspective in which the person sees his life as a whole and interprets the meaning of his various attributes, actions and the things which happen to him » (Hughes 1937, p. 409, cité par Woods. 1983 : p. 13). En fait, selon une perspective interactionniste, la carrière réside dans l'expérience du processus de positionnement et d'investissement de l'individu dans l'institution et dans les significations qu'il accorde à celle-ci : connaître la carrière d'un individu requiert donc l'accès à la représentation qu'il en a.

L'engagement personnel de l'individu dans l'institution implique son identité. La carrière implique donc l'identité même de l'individu. Woods revient ici aux fondements même de l'interactionnisme : les concepts de « self » et de rôle. Les gens projettent des images de soi qui varient d'une situation à l'autre. Cependant, le désir profond d'être reconnu pour eux-mêmes et « de commander l'admiration, le respect et l'affection » constitue, selon les théories de l'identité, la trame fondamentale du

comportement social (Woods 1983, p. 15). Ainsi, l'enseignante, tout en demeurant fidèle à elle-même et à l'image qu'elle désire projeter, adapte les réponses qu'on attend d'elle selon l'interprétation qu'elle fait des situations d'interaction dans lesquelles elle se trouve. En quels termes les enseignantes parlent-elles d'elles-mêmes, de leur engagement professionnel ?

2^o Une définition du curriculum

Les ouvrages traitant du curriculum sont extrêmement nombreux et leur contenu éclectique. Les écrits anglophones en traitent depuis Tyler (1950) et surtout Taba (1962), les écrits francophones depuis une dizaine d'années.

Forquin (1984, 1989, 1991), à partir d'un travail de synthèse impressionnant de la sociologie du curriculum britannique, procède à une explication rigoureuse du concept dans une perspective socioculturelle, c'est-à-dire une compréhension qui prend en compte l'historicité des acteurs et des savoirs à un niveau où l'autre de l'institution scolaire, en un temps et dans un espace social donné. Il insiste entre autres sur la nature culturelle de la sélection des savoirs en tant que processus central de la définition des curricula (1991), ce qui nous apparaît central dans l'analyse et l'action en matière de scolarisation.

Au Québec, on opte pour l'appellation programmes d'étude (Rapport Parent, 1963), bien qu'on observe depuis peu un certain intérêt pour le terme curriculum et la réalité qu'il recouvre (Lenoir, 1991, Gauthier, 1993). Deux grandes perspectives apparaissent polariser la compréhension du curriculum : l'une d'ordre technocratique qui s'inscrirait dans la foulée des travaux de Taba, et l'autre de nature pratique et émancipatoire du point de vue de l'enseignante, dont Stenhouse serait l'initiateur. Des travaux plus récents (Fullan, Pomfret, 1977, Isambert-Jamati, 1990) fixent ces tendances, d'une part, et circonscrivent les réalités du curriculum réel ou effectif, d'autre part.

Plus récemment, Perrenoud poursuit la clarification du concept de curriculum en identifiant les trois niveaux de réalité qu'il recouvre : le niveau institutionnel, qui définit le curriculum formel, les contenus de l'action pédagogique et didactique qui constituent le curriculum réel ainsi que ce que l'élève retient effectivement de l'expérience d'apprentissage, le curriculum caché. Plus précisément, ces niveaux sont définis comme suit :

- celui de la « programmation » d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur. C'est le niveau du curriculum rêvé prescrit ou formel;
- celui des expériences que vit l'apprenant et qui le transforment. C'est le niveau du curriculum réel ou réalisé;
- celui des apprentissages qui en résultent (1994, p. 62).

En relation avec cette définition du curriculum, la pratique enseignante au primaire est considérée comme étant le processus actif du curriculum réel.

C'est organiser un ensemble d'activités et d'échanges, en principe pour favoriser les apprentissages scolaires, mais aussi pour rendre possible la vie commune, pour maintenir l'ordre, pour donner à chacun le sentiment d'appartenir au groupe, pour gérer le temps, l'espace, les choses (1984, p.. 237).

Cette perspective trouve son fondement notamment chez Stenhouse (in Rudduck and Hopkins, 1985).

A curriculum, if it is worthwhile, expresses in the form of teaching materials and criteria for teaching a view of knowledge and a conception of the process of education. It provides a framework in which the teacher can develop new skills and relate them as he does so to conceptions of knowledge and of learning...

Selon ce point de vue, l'enseignante est une actrice stratégique du curriculum. Sa fonction de médiation des savoirs met en jeu son propre bagage de savoirs, ses visées éducatives et ses habitus intellectuels, tant dans son rapport didactique à l'élève que dans sa propre démarche de développement professionnel. ✓

En pratique, cette action de médiation est exercée par chaque enseignante dans un double contexte dont les contraintes structurelles originant de deux univers se rencontrent et s'entrechoquent, notamment dans les situations de rupture culturelle : le curriculum formel de l'institution scolaire, d'une part, et un environnement socio-géographique d'autre part. Les caractéristiques de l'environnement socio-géographique qui constituent le terrain de cette étude ont été traités plus haut. Quant au curriculum formel, il réfère à l'ensemble des programmes d'étude officiels du ministère de l'Éducation du Québec, considérés en relation avec le règlement du régime pédagogique (1990), le tout chapeauté

par les orientations et les objectifs énoncés dans le document : L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action (MEQ, 1979).⁸

3^o Une définition empirique de la pratique professionnelle

La pratique professionnelle des enseignantes est vécue quotidiennement dans l'établissement scolaire où ces praticiennes ont été, sont ou seront en poste. L'itinéraire professionnel, c'est-à-dire les postes occupés au cours des années depuis l'entrée dans le milieu de pratique, constitue une dimension importante de la pratique. Cette dimension abrite les éléments de l'évolution historique de la pratique et de sa représentation dans le réel spatio-temporel. La dimension centrale de la pratique de l'enseignante est constituée des activités d'enseignement/apprentissage qui mettent en présence enseignante et élèves en salle de classe. Les autres dimensions de la vie professionnelle, soit l'implication dans le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire, dans des activités entre collègues ou dans le milieu social environnant, constituent des dimensions plutôt périphériques de la pratique professionnelle de l'enseignante.

L'itinéraire professionnel

L'itinéraire professionnel est la séquence des postes occupés dans un ou plusieurs établissements scolaires depuis l'entrée dans la pratique. L'enseignante décrit, réfléchit, et fait un bilan de son itinéraire et de la structure cellulaire de l'école. Ce retour sur le vécu professionnel donne lieu à une réflexion exprimée sous forme d'orientations, de souhaits, d'intentions, de désirs, etc.

Les activités d'enseignement/apprentissage

Les activités d'enseignement/apprentissage constituent la dimension centrale de l'exercice du métier d'enseignante. Cette appellation renvoie ici au processus de choix, de préparation, d'organisation, de réalisation et d'évaluation des activités d'enseignement/apprentissage, du rapport au curriculum formel en situation de relation avec les élèves réels, identifiés en tant qu'individus et en tant que groupe.

⁸ Les programmes d'étude au primaire sont les suivants : Le français (1993), Mathématiques (1980), Enseignement religieux catholique (1984) Anglais langue seconde (1981), Enseignement moral (1990), Sciences de la nature (1980), Sciences humaines : histoire, géographie, vie économique et culturelle (1981), Éducation physique (1981), Formation personnelle et sociale (1984), Art : art dramatique, arts plastiques, danse, musique (1981), Programme-guide : L'activité manuelle

Le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire

La pratique de l'enseignement s'exerce dans un milieu organisationnel. Chaque établissement consiste en une dynamique organisationnelle propre, produit de l'interaction des actrices et des acteurs qui la font. La direction de l'établissement représente l'autorité institutionnelle. Elle est reconnue responsable du fonctionnement de celui-ci en regard de l'accomplissement des objectifs institutionnels. L'enseignante établit un rapport avec la direction de l'établissement. Elle prend part à la dynamique organisationnelle.

Les activités avec les collègues

Les rapports entre les collègues semblent être la dimension la plus voilée de la pratique du métier d'enseignante. Ce qui se passe derrière la porte de la classe ne fait habituellement pas l'objet de discussion et d'échange entre collègues et surtout pas à la salle des professeurs. Cependant, les enseignantes sont complices et solidaires entre elles, à l'occasion, pour la mise sur pied et la réalisation de projets pédagogiques innovateurs, en conformité avec leurs convictions pédagogiques; elles le sont dans le cadre d'activités de développement professionnel qu'elles initient, ou encore, elles le font, dans le cadre de leur vie syndicale, pour défendre des conditions de travail.

Le milieu environnant

L'établissement scolaire, où l'enseignante exerce son métier, est inséré dans un environnement humain donné. Les enseignantes sont en relation avec des éléments de l'environnement qui, du même coup, imposent des contraintes au travail avec les élèves ou encore offrent des possibilités facilitantes.

Les relations s'établissent de multiples manières notamment par la participation personnelle aux activités sociales et de loisirs, par l'engagement dans des organismes ou des actions communautaires. Des relations s'établissent également avec les parents des élèves, parfois directement, parfois par le biais du statut de parent que l'enseignant possède dans la vie communautaire. Les contraintes imposées et les possibilités offertes par l'environnement peuvent être d'ordre géographique, culturel, économique et social.

4^o La question spécifique de recherche

La question spécifique de recherche interroge la représentation que les enseignantes du primaire se font de leur pratique professionnelle. Le concept de représentation est précisé ici à l'aide des concepts interactionnistes de culture, perspectives, stratégies, négociations et carrière (Woods, 1983). La définition de la pratique professionnelle de l'enseignement renvoie au processus de scolarisation et plus particulièrement à la notion de curriculum que l'on retrouve dans le courant de pensée de Stenhouse (Rudduck et Hopkins 1985, Walker 1985), ainsi qu'aux travaux de Carr et Kemmis (1986) sur l'engagement des enseignantes dans la résolution des problèmes éducatifs. La documentation de ce questionnement passe nécessairement par les propos que des enseignantes acceptent de tenir sur leur propre pratique professionnelle aux fins de cette étude. La définition empirique de la pratique professionnelle est donc traduite dans un schéma où des indicateurs précisent chacune des dimensions constitutives (Tremblay, 1968).

SCHÉMA DES DIMENSIONS DE LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT AU PRIMAIRE

L'ITINÉRAIRE PROFESSIONNEL

- L'âge
- Le choix de devenir enseignante
- L'entrée dans la pratique
- Le nombre d'années d'enseignement
- Le nombre d'années d'enseignement en Abitibi-Témiscamingue
- Les postes occupés
- Le poste actuel : degré, nombre d'élèves
- Le bilan de la carrière
- Les orientations pour le futur
- Les projets importants et les souhaits

LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Les outils

- Les programmes d'études
- Le matériel didactique
- L'espace et l'équipement matériel disponibles
- Les savoirs requis

Le fonctionnement

- Les matières enseignées
- La planification des activités
- La réalisation des activités
- La réalisation des activités en classe
- Les modes d'intervention auprès des élèves
- L'évaluation des apprentissages
- Des expériences particulières
- Les difficultés vécues, depuis quand?

Les élèves

- Leurs caractéristiques
- Leurs difficultés et les exigences qu'elles entraînent
- La collaboration des parents
- Leur avenir scolaire: poursuite ou abandon des études

L'aide et le ressourcement

- L'aide des conseillers pédagogiques
- Les journées pédagogiques
- D'autres lieux et moyens de ressourcement disponibles

LE FONCTIONNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT

- Implication dans les affaires de l'école: projet éducatif, définition du règlement des élèves, etc.
- Participation aux prises de décision
- Style de gestion de la direction
- Attentes vis-à-vis la direction
- Participation au comité d'école

LES ACTIVITÉS COLLÉGIALES

- Les regroupements : les personnes, les lieux et temps (durée et fréquences)
- Les projets : les objets, le nombre de personnes, la genèse, le fonctionnement, la fréquence des rencontres
- Les comités : la fonction, la fréquence des rencontres
- La collaboration entre enseignantes : les formes, les objets, les lieux, les personnes, les occasions, la continuité, les motifs
- La salle des professeurs : les objets de discussion, son utilité
- Les activités syndicales

LE MILIEU ENVIRONNANT

- Les caractéristiques du milieu social
- Les activités culturelles, de loisir
- L'implication personnelle dans des activités ou organismes du milieu, les problèmes et les besoins
- Les lieux de ressourcement personnel et professionnel
- Les lieux d'interaction avec les parents des élèves

E) BUTS ET LIMITES DE L'ÉTUDE

L'intention générale qui guide tout le processus de cette étude consiste à enrichir la connaissance de la pratique enseignante au primaire à partir de la parole des femmes qui exercent le métier en région éloignée et à faible densité démographique. Cette étude a donc pour but de construire et de formuler une représentation de la pratique enseignante au primaire sous l'angle du quotidien de cette pratique.

1^o Les objectifs de l'étude

Au début de la démarche, les objectifs poursuivis étaient formulés de la manière suivante, en référence aux concepts interactionnistes de Woods :

- formuler les contextes, les perspectives, les stratégies des activités d'enseignement/apprentissages exprimés par les enseignantes;

- formuler les contextes, les perspectives, les stratégies du fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire exprimés par les enseignantes;
- formuler les contextes, les perspectives et les stratégies des activités collégiales exprimés par les enseignantes;
- formuler les contextes, les perspectives et les stratégies de relations avec le milieu social environnant exprimés par les enseignantes;
- formuler les contextes, les perspectives et les stratégies de l'itinéraire professionnel dans la structure scolaire exprimés par les enseignantes;
- formuler les représentations de la carrière exprimées par les enseignantes en relation avec les dimensions de la pratique;
- identifier des hypothèses de structuration des dimensions de la pratique professionnelle des enseignantes du primaire.

La réalisation de l'étude nous amène à préciser ces objectifs, dont les énoncés sont plutôt techniques, de façon plus pertinente et cohérente au regard de l'intention et du but de la recherche. Il s'agit en fait de retracer la représentation de la pratique, exprimée individuellement par trente praticiennes, en en identifiant les éléments structurants qui permettent d'en documenter une définition empirique.

2^o Les limites générales de l'étude

La présente étude de la pratique enseignante au primaire fait appel à la collaboration de trente enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue. Elle utilise une approche interprétative, recherchant les significations données par les enseignantes elles-mêmes à leur pratique. Elle utilise l'entrevue semi-structurée d'une durée d'une à deux heures, pour recueillir l'expression des significations. ✓

L'analyse thématique du verbatim des entrevues est effectuée par la chercheuse seule. La formulation de la représentation de la pratique présentée ici met le focus sur le travail avec les élèves. Elle ne rend pas compte expressément des rapports avec les adultes qui habitent l'espace professionnel de l'enseignante et avec qui elle interagit. Les dimensions « activités collégiales » et « fonctionnement de l'organisation » ne sont donc pas traitées en elles-mêmes, comme dans le cas du travail avec les élèves, mais en relation avec celui-ci. Le rapport à l'institution et à l'organisation proprement dit, dans ses dimensions étrangères au travail avec les élèves est une autre problématique dont l'étude est reportée.

Les « découvertes » (findings) qui résultent de la démarche de recherche sont soumises à la discussion, de manière informelle et continue, avec d'autres enseignantes, notamment dans le cadre d'activités de la maîtrise en éducation, afin d'en vérifier la validité. La formulation de la représentation qui résulte de cette démarche de recherche est vue comme une théorisation particulière de la pratique enseignante au primaire du point de vue de praticiennes de l'Abitibi-Témiscamingue.

3^o Des précisions relatives au terrain de l'étude

La présente étude se déroule en Abitibi-Témiscamingue. L'enseignement primaire est dispensé à la population dans des établissements sous la responsabilité administrative de onze commissions scolaires: neuf commissions scolaires pour catholiques, une commission scolaire pour protestants dont le siège social est situé à Hull, et une commission scolaire autochtone dont les services administratifs sont répartis dans deux communautés crie. Il y a également quatre établissements scolaires, dans les communautés algonquines, sous la responsabilité administrative des Conseils de bande. La population retenue pour les fins de cette étude sont des enseignantes qui travaillent dans les établissements francophones des commissions scolaires pour catholiques.

a) Les commissions scolaires

Les commissions scolaires pour catholiques de l'Abitibi-Témiscamingue offrent des services d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et secondaire à toute la population scolaire d'Abitibi-Témiscamingue (Tableau 1). L'enseignement primaire est dispensé dans 114 établissements par 968 enseignantes et enseignants, dont 869 femmes (M.E.Q. : 88/12/05). Le tableau 2 permet de visualiser le nombre d'enseignantes et d'enseignants pour l'ensemble des établissements d'enseignement primaire de chacune des commissions scolaires. Les services éducatifs dispensés dans les établissements d'enseignement primaire le sont donc très majoritairement par des femmes (89,77 %). Cet état de fait justifie le choix de la population de cette étude, à savoir les enseignantes.

| TABLEAU 1 | | | |
|---|------------------------------|-------------------------------------|------------------|
| Les commissions scolaires pour catholiques de l'Abitibi-Témiscamingue | | | |
| Nom et code d'organisme | Lieu du Centre administratif | Établissements(1) d'enseignement | Effectifs (2) |
| Rouyn-Noranda-498 | Rouyn-Noranda | 28 | 7 541 |
| Lac Témiscamingue-499 | Ville-Marie | 21 | 3 304 |
| Harricana-501 | Amos | 19 | 4 591 |
| Barraute-Senneterre-502 | Senneterre | 8 | 1 639 |
| Nouveau-Québec-504 | Matagami | 4 | 861 |
| De Quevillon-505 | Lebel-sur-Quévillon | 2 | 950 |
| Abitibi-519 | La Sarre | 31 | 5 257 |
| Malartic-521 | Malartic | 6 | 1 544 |
| Val d'Or-522 | Val d'Or | 18 | 4 811 |

(1) Lieux physiques de dispensation d'enseignement dénombrés à partir des déclarations de clientèles scolaires 1987-88 produites par le ministère de l'Éducation (88,08,17).

(2) Nombre d'élèves inscrits au préscolaire, primaire et secondaire après le 30 septembre selon la même source.

| TABLEAU 2 | | | |
|--|---|--------------|--------------------|
| Les enseignantes et les enseignants des établissements d'enseignement primaire des commissions scolaires pour catholiques de l'Abitibi-Témiscamingue | | | |
| Organisme | Établissement d'enseignement primaire (1) | Enseignantes | Enseignants (2) |
| 498 | 25 | 200 | 13 |
| 499 | 17 | 109 | 9 |
| 501 | 18 | 135 | 13 |
| 502 | 6 | 58 | 7 |
| 504 | 3 | 24 | 7 |
| 505 | 1 | 24 | 4 |
| 519 | 26 | 133 | 29 |
| 521 | 5 | 45 | 8 |
| 522 | 13 | <u>141</u> | <u>9</u> |
| | | 869 | 99 |

(1) Déclaration des clientèles scolaires 1987-88, ministère de l'Éducation du Québec.

(2) Statistiques sur le personnel de la région de l'Abitibi-Témiscamingue cycle 1987-88, ministère de l'Éducation du Québec.

b) Les enseignantes du primaire

Les enseignantes du primaire de l'Abitibi-Témiscamingue exercent leur métier dans 114 établissements sous la responsabilité de 9 commissions scolaires pour catholiques. Le choix des collaboratrices est effectué parmi les enseignantes de ce groupe dont nous présentons d'abord certaines caractéristiques.

En 1987-88, les enseignantes du primaire occupent 89,23 % des postes de l'enseignement primaire pour catholiques en Abitibi-Témiscamingue (MEQ : 88/12/05) tandis qu'au Québec, les femmes occupent 83,8 % de ces postes (Gouvernement du Québec, 1988 : p. 67). Dans la région de l'étude, on observe un écart entre l'organisme scolaire où le corps enseignant du primaire est le plus féminisé, 94 %, et celui où il est le moins féminisé, 77,4 %. Parmi les neuf commissions scolaires, quatre ont un corps enseignant à plus de 90 % féminin, chez quatre autres les femmes constituent entre 80 % et 90 % du corps et finalement il y en a un dont les femmes représentent moins de 80 %. Ce constat du taux d'occupation des postes d'enseignement du primaire par les femmes étant fait, rappelons que cette étude n'a pas pour but de faire de comparaison entre les sexes. Le choix des enseignantes s'impose de lui-même en raison de l'importance numérique de leur présence auprès des élèves qui fréquentent les écoles primaires.

Toujours selon les données statistiques de l'année scolaire 1987-1988, les enseignantes du primaire du Québec présentent un âge moyen de 43,2 ans (Gouvernement du Québec, 1988, p. 69) tandis que la population de l'étude présente un âge moyen de 41,3 ans (MEQ : 88/12/05). Selon les mêmes sources, l'expérience moyenne des enseignantes du Québec est de 21,4 années (ibidem, p.71) par rapport à 12,7 années pour la population à l'étude⁹. Finalement, on observe que la scolarité moyenne reconnue pour fin de traitement est de 15,4 années chez les enseignantes de notre étude et de 15,9 (Ibidem, p. 74) chez les enseignantes du primaire du Québec. En somme, le groupe d'enseignantes auquel nous nous intéressons présente les caractéristiques distinctives suivantes par rapport au groupe des enseignantes du Québec :

- leur nombre est légèrement supérieur à celui de l'ensemble des enseignantes du Québec au plan du rapport entre les sexes;
- elles sont un peu plus jeunes;

⁹ Ces données sont tirées des Statistiques sur le personnel de la région de l'Abitibi-Témiscamingue - cycle 1987-1988. Ministère de l'Éducation, Direction de l'aide aux usagers, 88/12/05.

- elles ont moins d'années d'expérience et elles sont légèrement moins scolarisées.

Au plan syndical, au moment du déroulement des entrevues, en 1989 et 1990, les enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue et de la Commission scolaire Chapais-Chibougamau forment le Syndicat des travailleuses et des travailleurs de l'enseignement du Nord-Ouest québécois (STENOQ)¹⁰. Le STENOQ regroupait alors 4 125 membres dont 3 007 sont des « membres en règle ». Parmi ces 3 007 membres, 2 000 sont en situation de sécurité d'emploi. Les autres enseignantes et enseignants, membres du syndicat, sont des enseignantes et enseignants à statut précaire. La situation de la sécurité d'emploi s'est profondément modifiée au cours des dernières années: avant 1980, tous les membres du STENOQ jouissaient de la sécurité d'emploi; aujourd'hui, il semble que moins de 50 % d'entre eux soient permanents. Le syndicat des enseignantes et enseignants est doté d'une structure organisationnelle formelle hiérarchisée, constituée des délégués des enseignantes et enseignants de chaque établissement, de corps intermédiaires réunissant les représentants de ces délégués, d'un conseil d'administration formé notamment des responsables des corps intermédiaires. Le congrès, qui rassemble 200 à 300 membres par voie de délégation, est le lieu de délibération d'où émanent les orientations syndicales et politiques. La structure organisationnelle syndicale est notamment conçue dans le but d'assurer la représentation de ses membres dispersés sur tout le territoire régional.

Les enseignantes rencontrées dans le cadre de cette étude sont employées dans l'une ou l'autre des commissions scolaires présentées et membres du syndicat des enseignants et enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue.

Notre questionnement de recherche a pour objet la pratique professionnelle de l'enseignement au primaire telle que « parlée » par les praticiennes elles-mêmes. Elle s'inscrit dans une perspective générale de réflexion sur la pratique enseignante au primaire, cherchant à se situer dans le cadre des discours sur la professionnalisation de l'enseignement et de la réussite de la scolarisation. Cette démarche réflexive sur la

¹⁰ L'organisme syndical a modifié son appellation en 1990. Il s'agit maintenant du Syndicat de l'enseignement de l'Ungava et de l'Abitibi-Témiscamingue (SEUAT).

pratique professionnelle ne peut se soustraire au façonnement d'une trajectoire professionnelle d'une trentaine d'années dans le contexte d'une région éloignée et faiblement peuplée : l'Abitibi-Témiscamingue. Au plan théorique, les concepts interactionnistes de Peter Woods, d'une part, et la définition du curriculum de Lawrence Stenhouse, d'autre part, fondent le choix de donner la parole aux actrices de la pratique enseignante et de tenter de comprendre le regard qui leur est propre dans le contexte du quotidien. L'aboutissement de cette démarche permet de dégager une configuration de la représentation de la pratique en contexte de région éloignée et à faible densité démographique. La documentation de ce point de vue devrait s'avérer de quelque utilité, notamment dans les actions de formation initiale et continue des enseignantes et dans les actions de structuration de la profession.

CHAPITRE II

LE CADRE OPÉRATOIRE

Le but de la recherche consiste à connaître la représentation que les enseignantes du primaire se font de leur pratique professionnelle. Selon les interactionnistes, chaque individu confère une signification propre aux situations dans lesquelles il interagit. Le sens accordé aux situations détermine la perspective adoptée à l'endroit des phénomènes perçus et leur confère une finalité. Le choix d'une perspective découle de la culture d'appartenance et oriente la stratégie d'action. La mise en actes de la stratégie nécessite une négociation avec les autres acteurs et avec soi-même. Ainsi, le processus interactif engage l'individu, exprime et lui confère son identité professionnelle. L'étude de la pratique professionnelle de l'enseignement au primaire, selon cette perspective et donc du point de vue du sujet requiert la collaboration des enseignantes des écoles primaires, leur disponibilité et leur confiance. Ces conditions sont jugées essentielles à l'établissement d'une interaction chercheure-praticienne qui soient productives aux fins des objectifs visés (Ferrarotti, 1983). Le terrain général de cette recherche est l'établissement scolaire primaire de l'Abitibi-Témiscamingue lieu de pratique des enseignantes.

A) LE CHOIX DES COLLABORATRICES

Les collaboratrices à cette étude sont choisies dans le but d'assurer la représentativité des situations de pratique. Ce choix est donc effectué selon les paramètres suivants : 1) la diversité des situations organisationnelles d'enseignement du point de vue de la taille de l'établissement; 2) l'existence de milieux ruraux, d'écoles de village, et de milieux urbains; 3) l'éventail du nombre d'années d'expérience dans l'enseignement au primaire. Une représentation de la diversité des situations est recherchée afin de saisir, dans un premier temps, la pratique enseignante dans sa réalité socio-géographique globale.

La taille des établissements scolaires primaires varie de très petite, 40 élèves et moins, à très grande, plus de 500 élèves. Les petites écoles sont généralement situées dans les villages, tandis que les grosses écoles se retrouvent dans les petites villes. Si l'on

adopte la norme administrative de 225 élèves pour catégoriser un établissement, on constate qu'il y a également plusieurs petites écoles situées dans les villes.

Les effectifs de l'établissement constituent un facteur déterminant dans l'aménagement de la tâche de l'enseignante. C'est en effet le nombre d'élèves et les modes de regroupement qui détermineront si l'enseignante titulaire le sera d'une classe multiprogramme ou d'une classe homogène, du point de vue de l'âge des élèves. Conséquemment, les effectifs de l'école déterminent le nombre de groupes-classes par niveau d'âge, et sous l'angle des rapports entre collègues, la proximité physique d'une d'entre elles ayant une tâche similaire, ce qui caractérise évidemment la nature des relations qui s'établissent entre collègues. C'est également le nombre d'élèves qui détermine le temps de présence de la direction d'école, puisque la personne en poste aura la responsabilité de deux ou de trois établissements situés dans des localités différentes, ce qui influence évidemment les rapports entre les enseignantes et la direction de l'établissement. Ce ne sont là que quelques indices de l'importance du critère «taille de l'école» dans le choix des collaboratrices à une étude de la pratique enseignante en région éloignée et à faible densité démographique.

Les tableaux 3 à 6 résument le nombre total d'établissements potentiels, aux fins de cette étude, selon les catégories de taille suivantes: 225 élèves et plus, 113 à 224 élèves, 38 à 112 élèves, 21 à 37 élèves et moins de 20 élèves. La constitution de ces catégories s'inspire de l'annexe XXIV de l'Entente 1986-1988 (Gouvernement du Québec, 1987: p. 215) qui, référant à l'entente précédente, suggère un ordre de grandeur pour l'attribution du nombre d'enseignantes dans les petites écoles.

| TABLEAU 3 | | | | | |
|---|---------|------|----------|------|-------|
| Nombre des établissements de 225 élèves et plus par commission scolaire | | | | | |
| Code organisme | Ville | | Villages | | Total |
| | 225-325 | +325 | 225-325 | +325 | |
| 498 | 1 | 3 | 2 | - | 6 |
| 499 | 2* | - | - | - | 2 |
| 501 | 2 | 2 | - | - | 4 |
| 502 | 3 | - | - | - | 3 |
| 504 | - | - | - | - | 0 |
| 505 | - | 1 | - | - | 1 |
| 519 | 3 | 1 | - | - | 4 |
| 521 | - | 2 | - | - | 2 |
| 522 | 3 | 2 | - | - | 5 |
| | 14 | 11 | 2 | - | 27 |

* Un de ces deux établissements est pluriethnique

| TABLEAU 4 | | | | | |
|---|---------|---------|----------|---------|-------|
| Nombre des établissements de 113 à 224 élèves par commission scolaire | | | | | |
| Code organisme | Ville | | Villages | | Total |
| | 113-150 | 151-224 | 113-150 | 151-224 | |
| 498 | 3 | 2 | - | 3 | 8 |
| 499 | - | - | 6 | - | 6 |
| 501 | - | 1 | 2 | - | 3 |
| 502 | - | - | 1 | - | 3 |
| 504 | - | 1 | 1 | - | 2 |
| 505 | - | - | - | - | 0 |
| 519 | 1 | 1 | 2 | - | 4 |
| 521 | - | - | 1 | - | 1 |
| 522 | 2 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| | 6 | 6 | 14 | 5 | 31 |

| TABLEAU 5 | | | | | |
|--|-------|--------|----------|--------|-------|
| Nombre des établissements de 38 à 112 élèves par commission scolaire | | | | | |
| Code organisme | Ville | | Villages | | Total |
| | 38-70 | 71-112 | 38-70 | 71-112 | |
| 498 | - | 1 | 6 | 2 | 9 |
| 499 | - | - | 4 | 1 | 5 |
| 501 | - | 1 | 7 | 2 | 10 |
| 502 | - | 1 | - | - | 1 |
| 504 | - | - | 1 | - | 1 |
| 505 | - | - | - | - | 0 |
| 519 | - | - | 10 | 6 | 16 |
| 521 | - | - | 1 | 1 | 2 |
| 522 | - | - | 2 | - | 2 |
| | 1 | 3 | 31 | 12 | 46 |

| TABLEAU 6 | | | | | |
|---|-------|-----|----------|-----|-------|
| Nombre des établissements de 21 à 37 élèves et de moins de 20 élèves par commission scolaire | | | | | |
| Code organisme | Ville | | Villages | | Total |
| | 21-37 | -20 | 21-37 | -20 | |
| 498 | 1 | - | - | 1 | 2 |
| 499 | - | - | 1 | 3 | 4 |
| 501 | - | - | - | 1 | 1 |
| 502 | - | - | 1 | - | 1 |
| 504 | - | - | - | - | 0 |
| 505 | - | - | - | 0 | 0 |
| 519 | - | - | - | 2 | 2 |
| 521 | - | - | - | - | 0 |
| 522 | - | - | - | - | 0 |
| | 1 | 0 | 2 | 7 | 10 |

L'échantillonnage théorique est constitué selon les indicateurs suivants: la localisation des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue selon leur proximité ou leur éloignement des centres urbains de la région, la taille des commissions scolaires, les milieux ruraux, les classes à degré unique et les classes à degrés multiples ainsi que les cycles d'enseignement. Le nombre d'années d'expérience est aussi pris en considération lors de la demande de collaboration. Le facteur ultime et déterminant est l'acceptation de collaborer à cette étude de la part des enseignantes pressenties. Ainsi, trente titulaires de classe ont été rencontrées.

Chaque personne est identifiée par la majuscule S pour "sujet" et un numéro qui correspond au rang de son entrevue parmi l'ensemble (ex : S3 est la troisième personne qui fut rencontrée, voir Tableau 7). Suit l'indicateur de son âge en référant à l'un des groupes-âges établis en fonction de la cohorte d'appartenance. Cette dernière a été établie, à posteriori, en référant à la formation comme critère discriminant. Ainsi, le groupe 1, au nombre de quatre (4), est constitué des personnes de 50 ans et plus qui ont été formées à l'école normale; le groupe 2, au nombre de quatorze (14) est constitué de personnes âgées de trente-sept à quarante-neuf ans (37 à 49 ans) qui ont aussi été formées à l'école normale, mais qui ont parfait leur formation à l'université, par la suite. Finalement le groupe 3 est constitué des douze personnes âgées de vingt-cinq (25) à trente-six (36) ans, qui ont été formées à l'université.

Le nombre d'années d'expérience professionnelle des personnes rencontrées varie de trois à trente-quatre ans, ce qui reflète la réalité du milieu de pratique. En effet, le

côtoiement quotidien d'enseignantes de tous les âges est une dimension de la pratique professionnelle. Cependant, cet aspect du vécu professionnel, soit les rapports intergénérationnels et leur dynamique, n'est pas abordé dans le cadre de cette étude, sauf lorsque la question l'est par les enseignantes en relation avec leur travail avec les élèves.

Parmi les enseignantes rencontrées, dix sont en poste dans les villes et vingt enseignent dans une école de village. Dans les villes, les enseignantes sont en poste dans des établissements de tailles variées : huit d'entre elles sont en poste dans des écoles de plus de 225 élèves, deux dans des écoles de 113 à 224 élèves et aucune dans des écoles des moins de 112 élèves. Dans les villages, cinq enseignantes sont en poste dans des établissements de 113 à 224 élèves; douze dans ceux de 38 à 112 élèves et finalement trois dans les établissements de 21 à 37 élèves. Quant à leur répartition selon la taille de la commission scolaire, dix-neuf enseignantes sont employées dans des commissions scolaires dont l'effectif total est de 3000 élèves et plus et onze dans des commissions scolaires de 3000 élèves et moins. Le tableau 7 présente chacune des enseignantes (Sujet 1, 2, 3, etc.) selon les indicateurs mentionnés ci-haut.

TABLEAU 7

Les enseignantes et leur fonction

| Sujet | Âge | | | Expérience | | | Groupe-élèves | | Effectifs des établissements scolaires (1987-1988) | | | | | | Effectifs des commissions scolaires | |
|-------|-----|----|----|------------|----|----|---|--------|--|-----------|----------|-----------|----------|---------|-------------------------------------|--------------|
| | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | Degré | Nombre | villes | | | villages | | | +3000 élèves | -3000 élèves |
| | | | | | | | | | +225 | 113 à 224 | 38 à 112 | 113 à 224 | 38 à 112 | 21 à 27 | | |
| 1 | | | 30 | | | 5 | 3° | 15 | | | | | X | | X | |
| 2 | | 41 | | | 18 | | 1° et 2° | 18 | | | | X | | | X | |
| 3 | | 44 | | | 24 | | n'enseigne pas en 1988-1989 | | | | | 87-88 | | | X | |
| 4 | | 46 | | | 20 | | 5° + 6° | 24 | X | | | | | | X | |
| 5 | | | 31 | | | 7 | 1° | 29 | X | | | | | | X | |
| 6 | 55 | | | +30 | | | 5° + 6° | 27 | | | | X | | | X | |
| 7 | | | 31 | | | 8 | 1° | 23 | | | X | | | | | X |
| 8 | | 42 | | | 10 | | 3° | 28 | X | | | | | | X | |
| 9 | | | 25 | | | 1 | 5° + 6° | 14 | | | | X | | | X | |
| 10 | | 41 | | | 24 | | 3° + 6° | 26 | | | | X | | | X | |
| 11 | 56 | | | 33 | | | 1° + 2° | 18 | | | | X | | | X | |
| 12 | | | 32 | | | 4 | adaptation scolaire 1er cycle: 1 gr. 2ième cycle: 1 gr. | | | | | X | | | | X |
| 13 | | | 36 | | | 12 | 2° | ±20* | | | | X | | | | X |
| 14 | | | 26 | | | 3 | adaptation scolaire: élèves de 1er cycle | | | X | | | | | | X |
| 15 | | 46 | | | 26 | | 4° | ±25* | X | | | | | | | X |
| 16 | 51 | | | 30 | | | 4°, 5°, 6° | ±13 | | | | | X | | X | |
| 17 | | 42 | | | 19 | | 5° + 6° | 17 | | | | X | | | | X |
| 18 | | 44 | | | 12 | | 1° + 2° | 28 | | | | X | | | | X |

TABLEAU 7 suite
Les enseignantes et leur fonction

| Sujet | Âge | | | Expérience | | | Groupe-élèves | | Effectifs des établissements scolaires | | | | | | Effectifs des commissions scolaires | |
|--------|---|----|----|--|----|----|---|--------|--|-----------|----------|---|----------|---------|--|--------------|
| | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | Degré | Nombre | +225 | 113 à 224 | 38 à 112 | 113 à 224 | 38 à 112 | 21 à 27 | +3000 élèves | -3000 élèves |
| 19 | | | 26 | | | 4 | 4° | 12 | | | | | X | | X | |
| 20 | | 40 | | | 18 | | maternelle: 50% tâche; adaptation scol.: 20% tâche | | | | | | X | | X | |
| 21 | | 46 | | | 27 | | 4° | 20 | | | | X | | | X | |
| 22 | | 38 | | | 21 | | 1° | 25 | | | | X | | | | X |
| 23 | | | 33 | | | 11 | maternelle: 22 élèves; spécialiste adap. scol. + musique | | | | | | | X | | X |
| 24 | 50 | | | 34 | | | 2° | 16 | | | | | X | | X | |
| 25 | | | 34 | | | 13 | 6° | 27 | X | | | | | | X | |
| 26 | | | 35 | | | 6 | 6° | 27 | X | | | | | | X | |
| 27 | | 39 | | | 20 | | 1° | 23 | | | | X | | | X | |
| 28 | | | 25 | | | 3 | 6° | 20 | | X | | | | | | X |
| 29 | | 47 | | | 26 | | 5° | ±25* | X | | | | | | | X |
| 30 | | 39 | | | 20 | | 5° | 24 | X | | | | | | X | |
| totaux | +50ans: 4 37-49 ans: 14 25-36 ans: 12 | | | +30 ans: 4 20-29 ans: 9 10-29 ans: 8 | | | maternelle et 1 ^{er} cycle: 2 1 ^{er} cycle: 12 2 ^{ième} cycle: 13 1 ^{er} et 2 ^{ième} cycle: 2 n'enseigne pas (88-89): 1 | | +225 élèves: 8 113-224 élèves: 2 38-112 élèves: 0 21-27 élèves: 0 | | | +225 élèves: 0 113-224 élèves: 5 38-112 élèves: 12 21-27 élèves: 3 | | | + 3000 élèves ¹ 9 -3000 élèves: 11 | |

* Ce nombre approximatif est une déduction faite à partir du contenu de l'entrevue.

B) LA DÉMARCHE DE CUEILLETTE DE DONNÉES

1^o La prise de contact

Le mode d'identification et de prise de contact initial avec chaque personne varie. Le contact direct avec une enseignante connue et reconnue pour la richesse de sa réflexion sur la pratique est privilégié. Le deuxième choix consiste à passer par l'intermédiaire d'une autre personne connue, soit une directrice d'école, un directeur général, une enseignante ou une conseillère pédagogique. L'identification et la prise de contact s'effectuent toujours sur la base des relations professionnelles ou personnelles. Cette façon de procéder permet d'éviter le risque d'une formalisation inutile et paralysante de la procédure en raison des particularités des relations entre les organismes, notamment l'université et les commissions scolaires, auxquels les individus sont identifiés.

Le rendez-vous avec l'enseignante est pris par téléphone. Cette communication est l'occasion de lui faire part des objectifs de la rencontre, des attentes à son égard, des objets de notre conversation et aussi de répondre à ses questions et, le cas échéant, de la rassurer en garantissant la confidentialité, même si la conversation est enregistrée. Le lieu et le moment de la rencontre sont laissés à sa discrétion. Ainsi, deux enseignantes viennent à l'université, quatre préfèrent être rencontrées chez elles, une est rencontrée à son nouveau bureau à la commission scolaire et les autres sont rencontrées dans leur local de classe. Les rencontres ont donc lieu dans dix-huit localités différentes.

2^o La rencontre et l'entretien

La rencontre débute par un échange sur les objectifs de notre démarche, à savoir rendre compte de la vision que les enseignantes elles-mêmes ont de la pratique de leur métier, et du fait que la justification de cet objectif réside dans l'absence de ce point de vue dans les discours savants. Les enseignantes acceptent volontiers de collaborer. Le schéma d'entrevue, dont les rubriques apparaissent sous le titre Schéma des dimensions de la pratique professionnelle de l'enseignante au primaire au chapitre précédent, est présenté dans son ensemble; déposé à vue, il est possible d'y référer à tout moment pendant l'entrevue. La plupart expriment un accord à le respecter et certaines d'entre elles s'en soucient expressément. La durée des rencontres varie d'une heure quinze

minutes à deux heures trente minutes, la majorité ayant une durée d'une heure trente et deux heures.

Le climat de la rencontre est généralement détendu et confortable. La relation de confiance qui s'établit est variable selon les personnes et les situations. La rencontre prend la forme d'une conversation, où l'intervieweuse et l'interviewée interagissent. Un indicateur contenu au schéma d'entrevue sert d'amorce à un échange où, en tant qu'intervieweuse nous tentons d'utiliser les stratégies pertinentes afin de susciter une expression riche de sa représentation par l'enseignante. Les stratégies discursives utilisées sont généralement la relance, parfois la confrontation, selon les situations. Les réponses prennent alors la forme de répétition, d'explicitation, d'ajout et d'illustration ou de non réponse : un « oui » ou un « non » qui ne semblent en fait qu'une approbation machinale de l'énoncé contenu dans la question.

L'intervieweuse joue pleinement sa fonction « d'instrument » de cueillette de données en puisant à sa propre expérience et connaissance du métier, mettant à profit son manque d'information sur l'évolution récente des situations, pour formuler les questions initiales et les questions de relance. Nous tentons également de saisir la logique prévalante de l'interlocutrice afin de pousser la conversation le plus possible dans la direction de cette logique. Ceci s'effectue surtout au moyen d'une reformulation empathique qui inclut une démarche d'explicitation ou de justification.

3^o La transcription des conversations

Les trente conversations enregistrées sont transcrites; les textes sont relus en auditionnant l'enregistrement et complétés au besoin. Le travail de lecture du texte sert principalement à ajuster la ponctuation et à compléter les séquences ayant présenté des difficultés d'audition et donc de transcription à une personne étrangère à la situation d'entrevue. Les textes écrits à simple interligne avec des marges variant de quatre à sept centimètres, totalisent approximativement mille deux cents pages. Le texte écrit de chaque entrevue a été envoyé à son auteure. Le seul type de commentaires reçus porte sur la forme. On s'étonne de parler de cette manière, on a de la peine à se reconnaître.

C) L'ANALYSE DU CONTENU DES ENTREVUES

L'analyse de contenu d'entrevues peut être effectuée en utilisant différentes approches et méthodes (Blanchet 1985; Merriam 1988; Tremblay 1968; Miles et Huberman 1984; Poirier, Clapier-Valladon, Rayhaut 1983; Pineau 1980). Dans le cadre de cette étude, l'analyse thématique en tant qu'analyse est « [...] centrée sur des éléments significatifs qui regroupent toute une série de données particulières et les intègrent dans un schéma global » (Tremblay, 1968, p. 219). Par ailleurs, l'objet de la démarche d'analyse, bien qu'il soit le résultat d'entretiens, est un corpus qui s'apparente au récit de pratique. Or, « Le problème est bien de donner un sens à cet ensemble de faits sans réduire la richesse des significations » (Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, 1983, p. 150). En fait, il s'agit de dégager le sens que les femmes qui enseignent au primaire en Abitibi-Témiscamingue donnent à leur pratique. « Le but de l'analyse est de mettre en évidence les constantes des récits; les régularités qui constituent le fond commun aux réponses des sujets » (idem p. 150). La démarche d'analyse emprunte donc à celle de l'anthropologue qui tente de saisir la compréhension des choses de l'intérieur.

1^o Le codage thématique du contenu

Le codage du contenu est effectué en reprenant les thèmes et les items apparaissant au schéma d'entrevue. Ces items contiennent des indicateurs potentiels émergeant du contenu des conversations. Une unité de sens correspond généralement à la réponse à une question. Chaque réponse est numérotée, la première recevant le numéro un. Un nombre variable de questions consécutives à une première peuvent susciter des réponses qui appartiennent à la même unité de sens tout comme une seule unité peut comporter plus d'un sens, c'est-à-dire spécifier plus d'un indicateur, voire être en relation avec un autre thème. Les catégories de contenu créées ne sont pas exclusives et disjointes. Le même indicateur réapparaît à chaque fois que les propos tenus y réfèrent; la très grande majorité des unités comportent plus d'un indicateur.

Le codage du corpus est effectué par la chercheuse seule. Chaque unité de sens est finement identifiée par tous les indicateurs de son contenu, c'est-à-dire que tous les éléments apparaissant dans le propos de l'enseignante sont reconnus à un premier niveau et identifiés. De plus, ces unités thématiques de contenu sont classifiées au regard des concepts de l'interactionnisme symbolique retenus, à savoir, le contexte, la perspective, la stratégie, la négociation et la carrière (Woods, 1983). Chaque dimension de la

pratique soit l'itinéraire professionnel (I), les activités d'enseignement/apprentissage (A), le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire (F), les activités avec les collègues (C) et le milieu environnant (M), de même que chaque dimension du concept interactionniste, soit les contextes (Co), les perspectives (P), les stratégies (S) et les carrières (Ca), sont symbolisées par une majuscule, parfois suivie d'une minuscule, pour éviter toute confusion. Les indicateurs sont identifiés par une minuscule : les élèves (é), le matériel didactique (m), le fonctionnement de la classe (f), le ressourcement (r), l'approche pédagogique (a), etc. Ainsi, le code apposé à une unité de sens qui fait état de la définition d'une situation (Co) de disponibilité du matériel didactique (m) dans le cadre des activités d'enseignement/apprentissage (A) par l'enseignante identifiée comme étant le sujet un (S1) sera : 1-Am-Co. À la fin de l'opération de codage, l'ensemble du corpus est catégorisé de la manière suivante : le sujet, le ou les thèmes abordés dans une unité de sens, le ou les indicateurs qui précisent chacun des thèmes abordés. Le tableau 8 présente cette structure de codification.

| TABLEAU 8 | | | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|---|------------------------------|
| La structure de codification | | | | | |
| | L'itinéraire professionnel (I) | Les activités d'enseignement /apprentissage (A) | Le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire (F) | Les activités avec les collègues (C) | Le milieu environnant (M) |
| a) l'expression des contextes (Co) | <u>1</u> -I-Co | --Am-Co | --F-Co | --C-Co | --M-Co |
| b) l'expression des perspectives (P) | --I-P | --A-P | --F-P | --C-P | --M-P |
| c) l'expression des stratégies (S) | --I-S | --A-S | --F-S | --C-S | --M-S |
| d) l'expression de la carrière (Ca) | --I-Ca | --A-Ca | --F-Ca | --C-Ca | --M-Ca |
| <p>N.B. : Voici les indicateurs dont le code spécifique est identifié :</p> <p>-- chiffre qui identifie le sujet</p> <p>Itinéraire professionnel (I): choix de devenir enseignante (c); entrée dans la pratique (e); nombre d'années d'enseignement (n); postes occupés (p); bilan (b); orientations pour le futur (o); souhaits (s).</p> <p>Activités d'enseignement/apprentissage (A): les programmes d'études (p); le matériel didactique (m); l'espace et les équipements (ee); les savoirs (s); les fonctionnements (f); les matières enseignées (ma); la planification des activités (pl); les modes d'intervention auprès des élèves (a); l'évaluation des apprentissages (év); des expériences particulières (ex); les difficultés vécues (d); les élèves (é); l'aide, le ressourcement, le perfectionnement (r).</p> | | | | | |

Le codage des données consiste en la mise en relation des unités de sens découpés dans le texte de l'entrevue et du questionnement de recherche. Voici une illustration.

Mais, c'est aussi que ça m'amène à me questionner par rapport à moi comme individu parce que j'ai à intervenir avec les enfants pour leur développement global. Donc moi ça m'amène à me questionner et je trouve ça important (S1-141) (1-Aé-Ca).

S1 parle de sa réflexion sur elle-même. Elle interprète son expérience de vie professionnelle, « me questionner par rapport à moi », action qu'elle valorise, « et je trouve ça important ». Plus précisément, elle réfléchit sur son rôle avec les enfants : « j'ai à intervenir avec les enfants », qu'elle met en relation avec sa perspective d'intervention : « pour leur développement global ». On reconnaît le concept de

carrière, du cadre interactionniste, et un indicateur, le mode d'intervention auprès des élèves, de la dimension activité d'enseignement/apprentissage (voir appendice II).

Cependant, le décodage n'est pas toujours aussi simple à effectuer. Par exemple, l'énoncé suivant réfère à plus d'une dimension de la grille.

Les relations avec les autres enseignantes sont des relations qui m'amènent à me ressourcer. C'est souvent des discussions qui nous amènent à réfléchir sur ce qu'on fait, sur ce qu'on vit, sur les problèmes à résoudre, partager aussi des biens culturels, plus pratiques, des trucs. Dans le fond, ce sont des personnes qui vivent la même chose que moi (S1-106) (1-C-Ca).

Cette citation suscite un questionnement : est-il question de la finalité des relations ? Des relations elles-mêmes ? Du sens que l'on attribue aux relations ? Ou plus globalement de la contribution des relations à la construction de l'identité ? Après plusieurs lectures, il apparaît plausible que cette unité contienne les indicateurs de deux dimensions distinctes et qu'elle doit être, à ce stade-ci du processus, placée dans les deux. En effet, l'enseignante définit ici la situation (Co) des discussions (di) qu'elle tient avec ses collègues (C) et en même temps, elle indique qu'elle réfléchit sur l'expérience personnelle de ces relations. Ceci est particulièrement manifeste surtout dans la dernière phrase : « Dans le fond, ce sont des personnes qui vivent la même chose que moi ».

À ce stade de la démarche, et appliqué à des unités découpées du discours des enseignantes, ce premier effort d'analyse contribue surtout à une prise de recul nécessaire par rapport à l'objet d'étude. L'effort de mise en rapport des concepts interactionnistes et les propos de chaque individu forcent pour ainsi dire la distanciation entre notre représentation de la pratique professionnelle de l'enseignement et celle exprimée par les enseignantes rencontrées et dont des indices sont contenus dans le corpus que constituent les textes du verbatim des conversations.

Une fois le codage de chaque texte de conversation réalisé, le regroupement thématique en est fait. Ainsi, on dispose de trente textes découpés et regroupés par thèmes. Le contenu de chaque thème contient toutes les réponses spécifiant le thème. Le code de celui-ci, celui des indicateurs qui le spécifient de même que le code du concept interactionniste y étant associé, apparaissent dans la marge de gauche sous le numéro attribué à chaque unité question/réponse. Une unité question/réponse qui appartient à plus d'une rubrique réapparaît dans chacun des thèmes auxquels elle est identifiée.

L'ordre de présentation est celui de l'ordre numérique croissant des unités. (Voir appendice III pour une illustration)

2° Le regroupement thématique du corpus

Le regroupement thématique du corpus est d'abord effectué de façon verticale, c'est-à-dire à l'intérieur du texte de chaque conversation, pour être ensuite opéré sur l'ensemble des textes. Pour ce faire, on tient compte à la fois des cinq thèmes du contenu et des cinq concepts interactionnistes. Cependant, étant donné l'importance du volume du matériel, donc pour des raisons pratiques, celui-ci est subdivisé. Cette subdivision est effectuée en prenant en considération l'âge des enseignantes en relation avec le type de formation initiale reçue, ce qui permet de distribuer les trente textes en trois grandes catégories.

Les quatre enseignantes âgées entre 50 et 56 ans ont été formées à l'école normale. L'une d'entre elles a suivi quelques cours à l'université sans terminer un programme. Les enseignantes d'âge moyen, soit celles âgées de 37 à 46 ans ont été formées à l'école normale et ont entrepris ou terminé un programme universitaire de formation initiale ou continue, à l'exception de deux d'entre elles. Finalement, les enseignantes les plus jeunes ont une formation initiale de type universitaire.

Le regroupement du matériel écrit du verbatim codé se présente donc de la façon suivante :

- « l'itinéraire professionnel » des enseignantes âgées de 50 à 56 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « l'itinéraire professionnel » des enseignantes âgées de 37 à 49 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « l'itinéraire professionnel » des enseignantes âgées de 25 à 36 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;

- « l'enseignement/apprentissage » des enseignantes âgées de 50 à 56 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « l'enseignement/apprentissage » des enseignantes âgées de 37 à 49 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « l'enseignement/apprentissage » des enseignantes âgées de 23 à 56 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;

- « les relations avec les collègues » des enseignantes âgées de 50 à 56 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « les relations avec les collègues » des enseignantes âgées de 37 à 46 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « les relations avec les collègues » des enseignantes âgées de 25 à 36 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;

- « les relations avec le milieu environnant » des enseignantes âgées de 50 à 56 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « les relations avec le milieu environnant » des enseignantes âgées de 37 à 49 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « les relations avec le milieu environnant » des enseignantes âgées de 25 à 36 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière.

- « le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire » des enseignantes âgées de 50 à 56 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire » des enseignantes âgées de 37 à 49 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière;
- « le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire » des enseignantes âgées de 25 à 36 ans : contexte - perspective - stratégie - négociation - carrière.

Le matériel est rassemblé par thème/catégorie d'âge afin d'en faciliter la manipulation, sauf en ce qui concerne le thème du rapport au milieu environnant la pratique, le volume de ce matériel en permettant un traitement global.

D) LA RÉDUCTION DES DONNÉES

La réduction des données se fait à partir des indicateurs identifiés qui émanent du codage des textes. La réduction des données est une étape difficile à réaliser. Dans un premier temps, au début de l'opération, l'intention de demeurer le plus près possible du point de vue des enseignantes afin de ne pas le trahir a pour effet de produire une reformulation du contenu accompagnée des citations qui ont subi un certain traitement de l'ordre de l'édition, mais qui demeurent presque intégrales. En fait, il s'agit d'une écriture réduite qui demeure près du contenu des conversations. Le produit est un texte de

base qui contient l'essentiel des représentations de dimensions de la pratique signifiées par un indicateur.

Cette méthode de travail a été utilisée pour les thèmes « le rapport au milieu environnant », et « l'itinéraire professionnel » ainsi que pour deux indicateurs importants, tant au plan de la quantité que de la qualité du matériel, du thème enseignement/apprentissage. Suite à une évaluation, celle-ci a été jugée très onéreuse. De plus, chercher à demeurer trop fidèle pour ne pas trahir a pour conséquence un manque de distance critique évident.

Le reste des indicateurs spécifiant le thème de l'enseignement/apprentissage et les deux derniers thèmes, soit les relations avec les collègues et les relations avec l'organisation, sont donc traités de la façon suivante. Le texte correspondant à chaque indicateur est lu, relu et décodé afin d'identifier 1) l'interprétation que l'enseignante fait d'un aspect de sa réalité et 2) l'action qu'elle engage en relation avec son interprétation du réel, que celle-ci soit explicite ou implicite. L'analyse tente donc de mettre à jour l'interprétation que les enseignantes rencontrées font du curriculum, à partir des propos tenus en relation avec les différents aspects de celui-ci et tels que représentés dans le quotidien de leur pratique. L'analyse cherche à mettre à jour, également, la représentation exprimée des actions engagées, qu'elles apparaissent préalables, concomitantes ou conséquentes aux interprétations qui apparaissent dans le contenu des conversations. Ce travail permet de prendre conscience, notamment, que très souvent, l'enseignante communique l'identification d'éléments d'action sans communiquer explicitement son interprétation de l'objet dont il est question. S'agirait-il là d'une caractéristique du discours des enseignantes sur leur propre pratique ?

E) L'INTERPRÉTATION ET LA FORMULATION D'UNE REPRÉSENTATION

Les données disponibles sont volumineuses et leur potentiel d'analyse est riche. Il faut donc choisir. Pour les fins de la thèse, nous décidons d'approfondir la réalité du curriculum telle qu'exprimée par les enseignantes rencontrées. Étant donné que le curriculum est à l'enseignante ce que le droit est à l'avocat, c'est-à-dire sa raison professionnelle d'être, que la dimension didactique du curriculum constitue le creuset qui informe son discours, il apparaît justifié tant du point de vue objectif (les difficultés de l'école publique par rapport à l'atteinte de ses objectifs), que subjectif (la constance du

questionnement et du tâtonnement didactique), d'examiner et de formuler quelques hypothèses de compréhension de cet aspect voilé de la réalité professionnelle des enseignantes.

Les propos tenus par les enseignantes rencontrées sont donc interprétés et formulés sous un double éclairage : celui fourni par le concept général d'interactionnisme symbolique et dont l'usage est justifié par l'intention même de recherche, à savoir, donner la parole aux enseignantes afin d'ajouter leur point de vue à la connaissance de la pratique enseignante à l'école primaire, et celui du concept de curriculum, dont l'usage est justifié par le potentiel de compréhension et de théorisation du contenu même de cette pratique.

F) La triangulation des résultats

La triangulation des résultats prend la forme d'un dialogue continu avec des enseignantes en exercice, qui sont également étudiantes à la maîtrise en éducation, durant le déroulement de la recherche. En fait, des hypothèses de compréhension d'un indicateur ou l'autre, d'une dimension ou l'autre, qui ne reposent pas sur la saturation des données et, même si cela est le cas, dont l'interprétation n'apparaît pas satisfaisante, sont soumises à leur attention. Ces exercices de validation sont effectués de manière explicite et sans formalisation, à partir d'un bref exposé oral ou d'un texte écrit.

Il nous apparaît cependant qu'il eut été souhaitable de faire appel à un groupe d'enseignantes ou d'ex-enseignantes du primaire de l'Abitibi-Témiscamingue afin de soumettre à la discussion les hypothèses de formulation de chacune des dimensions de la représentation de la pratique induites de l'analyse de contenu des entrevues. Les commentaires recueillis auraient pu être introduits aux essais de théorisation, affermissant les constats, affinant les nuances et précisant les questions. Ceci demeure à faire, peut-être bien en marge d'activités de formation continue; les enjeux en présence, à savoir, d'une part, la pratique enseignante elle-même de femmes oeuvrant en région éloignée et à faible densité démographique et, d'autre part, le curriculum réel d'éducation primaire, le justifieraient. Il demeure cependant qu'une vérification de la formulation de la pratique présentée au chapitre VII a été récemment effectuée grâce à la collaboration de quatre enseignantes; leurs commentaires ont servi à apporter quelques nuances. À l'exception de deux énoncés trop catégoriques qu'elles souhaitent voir nuancer,

les enseignantes confirment la justesse de l'interprétation; elles insistent sur le respect qui se dégage du texte à leur égard. La mise en relation des résultats de cette étude et des travaux d'autres chercheurs viennent également confirmer et nuancer un aspect ou l'autre de la construction de la représentation élaborée en guise de synthèse de cette étude ethnographique.

La méthodologie de recherche consiste en une démarche inductive qui vise à dégager une représentation de la pratique enseignante à partir d'entrevues réalisées grâce à la collaboration de trente enseignantes de dix-huit localités de l'Abitibi-Témiscamingue. Le corpus du verbatim des entrevues fait l'objet d'une analyse thématique minutieuse où les concepts constitutifs de la perspective d'analyse servent à saisir la nature des faits du discours sur la pratique. Un souci constant de rendre compte de la complexité de la situation préside au travail d'analyse et de réduction de données.

La communication des résultats comporte trois ordres de formulation : la formulation des composantes centrales de la pratique, une synthèse de la représentation et une mise en relation des résultats de cette étude avec certains travaux d'autres chercheurs. La formulation de la représentation des composantes centrales de la pratique fait l'objet des chapitres trois, quatre, cinq et six présentant successivement l'enseignante elle-même, les contenus à enseigner, les élèves et l'action d'enseigner. Cette formulation tente de demeurer près du discours des enseignantes afin de rendre compte le plus fidèlement possible de sa complexité et de sa réalité. L'intention consiste à mettre au jour le contenu des propos recueillis dans toute leur étendue, sans mesurer précisément le poids relatif des points de vue particuliers dans le corpus total. Ce matériel est ensuite repris en synthèse au chapitre sept; celui-ci présente une reformulation de la représentation de la pratique en tant que construit de chercheur, en établissant notamment certains liens avec d'autres travaux.

CHAPITRE III

ÊTRE ENSEIGNANTE

Être enseignante consiste à évoluer en tant que personne dans le quotidien d'une situation de mise en rapport d'élèves réels, issus d'un milieu social donné, d'une part, et de contenus à enseigner, d'autre part. L'enseignante est l'actrice qui organise et vit ce réseau d'interactions complexe pendant trente-cinq ans, si elle y consacre toute sa vie professionnelle. Elle vit et travaille dans un environnement physique et humain qui impose des contraintes et façonne son identité.

L'attrait pour les enfants et leur éducation et les contingences de vie personnelle et familiale expliquent l'arrivée de la grande majorité des personnes dans la profession. Cependant, les propos de quelques femmes, notamment les plus jeunes, donnent des indices d'un processus d'orientation professionnelle plus autonome.

A) DEVENIR OU SE RETROUVER ENSEIGNANTE

Le désir de devenir enseignante apparaît très tôt dans les rêves d'avenir de la petite fille, souvent dès l'âge du secondaire ou avant.

Depuis que j'étais petite, je disais que je serais un professeur, de maternelle en plus. Depuis que j'étais au primaire. Je ne me suis jamais posé de question qu'est-ce que je ferais dans la vie, c'était inné. (22-1)

Plusieurs enseignantes sont issues d'une famille où une ou plusieurs personnes exercent la profession d'enseignante: parfois la mère, parfois une tante, parfois une soeur. Dans d'autres cas, une enseignante, religieuse ou laïque, impressionne la petite fille; ces femmes deviennent des modèles qu'elle personnifie dans ses jeux. Dans le cas des enseignantes les plus âgées, cinquante ans et plus, l'éventail des possibilités qui s'offrent aux femmes qui veulent exercer un métier ou une profession est très limité. En fait, on n'entrevoit qu'une alternative : devenir enseignante ou devenir infirmière.

J'ai toujours rêvé de... Je ne sais pas pourquoi, j'avais 6-7 ans, j'ai des photos où j'étais habillée en soeur et j'enseignais. Je ne le sais pas, c'est

devenu comme ça et je le faisais, et c'était ça qu'il fallait que je fasse. (13-234)

Aux dires de la très grande majorité des enseignantes rencontrées, même la plus jeune, on n'aurait pas anticipé un autre type de vie professionnelle que l'enseignement.

J'ai toujours voulu faire ça depuis que je suis petite, que je viens à l'école. Je jouais à l'école et j'aimais ça. Je ne sais pas, ça m'est resté dans l'idée et j'ai toujours voulu faire ça. (9-112,113)

Chez les plus jeunes comme chez les plus âgées, la femme grandit souvent sans remettre en question et sans le justifier, le rêve de devenir enseignante.

1^o L'attrait pour les enfants et leur éducation

Une constante se dégage parmi les différents motifs qui jouent au plan du choix professionnel. Il s'agit de l'attrait, voire de l'amour des enfants. Les justifications de cette tendance demeurent cependant variables : la préférence de la relation avec les enfants plutôt qu'avec les adultes, l'attrait du « naturel » des enfants et l'aisance à interagir avec eux.

Parce que j'aime les enfants plus que les adultes. Je n'aime pas tellement travailler avec les adultes. (17-21)

Inconsciemment, les enfants nous ont attirés. Les enfants c'est tellement naturel, quand ça a quelque chose à dire ça te le dit. Tandis que les adultes ce n'est pas ça. (18-6 à 9)

C'est venu probablement dans les premiers temps où je gardais des enfants. J'ai pris le goût à ça; j'avais de la facilité aussi avec les enfants, ce qui m'aidait beaucoup. J'étais capable de cadrer les enfants avec lesquels j'étais. Je me découvrais un petit peu dans mon domaine, tranquillement. (19-3)

Dans certains cas, aimer éduquer des enfants constitue une raison profonde du choix professionnel.

Les enfants, on les aime, on veut tellement les aider, on veut tellement les voir évoluer par eux-mêmes, se prendre en main, être capables d'arriver à se suffire par eux-mêmes, à se découvrir, à grandir justement. (11-107,108)

La prise de conscience de l'importance profonde que l'on accorde à l'éducation des enfants, à la relation pédagogique et aux contacts humains directs avec eux, voire un certain attrait maternel, constitue une justification du choix professionnel.

Ce qui m'intéressait d'abord, c'est que je savais que je voulais travailler avec les enfants. J'avais le goût de leur montrer quelque chose, de faire quelque chose pour leur éducation. C'était surtout l'enfance en difficulté là qui m'intéressait, peut-être un goût de les aider... (14-1 à 3)

Je voulais avoir des gens qui étaient près de moi pour pouvoir les aider vraiment. Mais pas les gens du secondaire, ça c'était ma priorité, peut-être parce qu'ils sont en pleine crise d'adolescence, malgré que j'ai eu ma 6e année puis ils sont en début d'adolescence. Au primaire, tu peux toujours les amadouer, les cajoler. Tu es plus près d'eux. (28-4 à 10)

Le projet personnel de maternité de la jeune femme oriente et intensifie le rapport à l'enfant; la jeune femme anticipe l'éducation de ses propres enfants, ce qui suscite la réaction au caractère traditionnel du système d'éducation en place. Son élan vers l'enseignement est global, intégrant à la fois son projet personnel de maternité et son projet professionnel d'éducation.

J'ai fait un retour aux études à l'âge de 22 ans, et à ce moment là, j'avais décidé que je voulais faire une enseignante parce que je commençais à penser à avoir des enfants et puis ça ne me tentait pas trop que mes enfants aillent dans le système traditionnel de l'enseignement. Je préférais de beaucoup les écoles plus alternatives ou les projets plus spéciaux, et encore plus, j'avais décidé que, par la loi, étant donné que quand on est légalement diplômée, on peut nous-mêmes enseigner à nos enfants, alors j'avais prévu que peut-être j'enseignerais moi-même à mes enfants. (26-1)

Pour d'autres jeunes enseignantes, comme dans le cas de collègues plus âgées, la présence d'une mère, d'une tante ou d'une soeur enseignante influence le choix de l'orientation professionnelle. Cependant, et contrairement à celles-là, il arrive que l'enseignante de cette génération remette en question l'influence du milieu familial en raison du statut social de la profession. Au moment de choisir, elle opte pour une autre profession; elle s'engage dans un autre programme d'étude, malgré un attrait profond pour la profession enseignante et le contact qu'elle permet avec les enfants. Finalement, le désir profond de l'interaction avec ceux-ci a raison des résistances et suscite une réorientation professionnelle vers l'enseignement.

Je ne voulais pas juste faire un cours en enseignement, parce que j'avais les mêmes préjugés que beaucoup de monde, c'est tellement facile d'aller chercher un bacc en enseignement, alors j'ai fait mon droit. J'ai fait ça

4 ans puis j'ai trouvé ça merveilleux mais au bout de 4 ans, j'étais saturée. Toutes ces années-là j'ai continué à m'interroger sur ce qu'on pouvait faire en enseignement, quelles seraient les meilleures méthodes pour enseigner le français. Tout ce temps-là je me suis gardée toujours très près des enfants. Et puis un jour j'ai constaté que c'était stupide; dès que j'avais un instant de libre je le passais à rédiger des documents pour l'enseignement. Je me sentais toujours concernée par tout ce qui se passait dans les écoles auprès des jeunes. J'ai dit «je vais arrêter de faire ça comme passe-temps mais je vais le faire à temps plein » parce que je pensais et je le pense encore, que j'ai de quoi à dire, de quoi à faire dans l'enseignement. C'est ce qui fait que je suis heureuse. Ça me passionne vraiment l'enseignement, les enfants. C'est vraiment une passion, vivre avec les enfants non pas enseigner, je trouve ça, pour moi un bien grand mot, mais c'est de vivre avec les enfants, c'est une aventure humaine l'enseignement pour moi, c'est passer du temps avec les enfants.(12-1)

Dans d'autres situations, le premier motif, bien que demeurant d'ordre humanitaire, est davantage lié au désir de servir les autres qu'à l'attrait et l'amour des enfants; cependant, des circonstances imposent une révision du choix initial, ce qui amène la jeune femme à s'orienter vers l'enseignement.

2^o Le jeu des contingences

Plusieurs femmes ne font pas le choix délibéré d'exercer la profession; elles deviennent enseignantes. Des circonstances de la vie les ont placées en situation de s'orienter ainsi. Par exemple, au début des années soixante, au temps où la jeune femme n'entrevoit qu'une possibilité de formation, soit l'école ménagère, des difficultés anticipées pour l'obtention d'un emploi dans le domaine des arts ménagers amènent celle-ci à s'engager dans des études à l'école normale plutôt qu'à l'école ménagère.

À l'époque, quand j'étais jeune je disais « je ferai n'importe quoi sauf être un professeur ». À un moment donné, peut-être le fait que j'avais plus de chance d'emploi de ce côté-là que technicienne, je suis allée à l'école normale; je ne regrette pas : je pense que je suis à ma place parce que j'aime bien ça. Mais ce n'était pas une carrière dont je rêvais depuis que j'étais toute petite. (10-114 à 116).

On constate que des circonstances déterminent l'orientation à prendre, notamment les dispositions personnelles, l'exemple de proches qui sont dans le métier et la situation familiale. Il arrive que, chez l'enseignante âgée de plus de cinquante ans, le rang dans la famille ait facilité la poursuite des études. Par exemple, être la dernière de la famille, à la fin des années quarante, en pays de colonisation, peut s'avérer une condition facilitante pour l'accès aux études.

Non. Ça n'a pas été une décision difficile parce que c'était toujours ce que j'avais eu dans l'idée de faire. Et puis j'ai été un peu chanceuse moi j'étais la dernière chez nous, ça fait que à ce moment... à l'époque mes parents avaient un petit peu plus les moyens de m'accorder ça à moi. Je suis la seule à peu près dans ma famille qui a une profession. Puis disons que les études j'ai trouvé ça un peu plus difficile, c'est sûr. (16-17)

Le choix du métier et le choix de l'institution de formation sont fortement déterminés par les circonstances de la vie. Ces circonstances sont liées à l'état général de la condition féminine où les choix sont restreints par les positions parentales, les ouvertures possibles qui permettent la prise en compte des intérêts personnels minimaux.

Disons qu'on n'avait pas grand choix : infirmière, professeure; je voulais être avocate, mais mon père m'a dit que c'était la job de mon frère ça. Donc, comme je ne voulais pas être infirmière, il me restait à être professeure. (29-1,2).

J'ai choisi l'enseignement. Parce qu'il me semble que j'aurais manqué d'un certain doigté avec les malades. Quand j'ai décidé d'être enseignante, mon père m'avait dit "Qu'est-ce que ça donne, tu vas te marier, puis ça va être fini.". Mais j'ai insisté. (21-14 à 16).

La conscience de ses goûts et de ses aptitudes personnels, autres que l'amour des enfants, intervient dans le choix professionnel de quelques enseignantes. Le goût pour un travail qui permette l'exercice de la créativité est de ceux-là, entendu que l'alternative du choix était le secrétariat et l'enseignement.

J'aime créer des affaires. Si j'étais en arrière d'un bureau à taper des papiers, je ne créerais rien. Je ne serais pas créatrice. (27-149).

En milieu rural, même à l'aube des années quatre-vingt, la jeune femme qui décide de devenir enseignante rencontre parfois l'opposition de son père qui juge qu'un investissement financier pour les études d'une fille est un investissement perdu et, par conséquent, refuse de le faire.

À ce moment là mes parents ne voulaient pas que je parte de la maison. Ils ne voulaient pas que j'aille étudier. Pour eux autres, une femme ça se mariait, ça avait des enfants, ça restait à la maison. Mais moi j'avais décidé que j'allais étudier. Je suis partie étudier un petit peu contre leur volonté, un petit peu beaucoup!. (23-4).

L'opinion des parents reflète alors l'opinion du milieu immédiat à l'égard du rôle des femmes dans la société, soit un rôle d'épouse et de mère. Dans le cas d'une position inflexible, de la part de son père ou de ses parents, la jeune femme réellement déterminée à réaliser ses objectifs se retrouve en situation de quitter le milieu familial et de devoir subvenir elle-même à ses besoins afin de poursuivre des études. Ainsi, la décision de se qualifier pour devenir enseignante constitue une stratégie qui permet de prendre ses distances et de devenir indépendante de ses parents. Le choix professionnel de la jeune femme devient alors un moyen d'émancipation, comme dans le cas de sa collègue plus âgée.

L'enseignante qui s'est engagée dans la profession sous l'influence des circonstances (jeune âge, accès restreint aux institutions de formation pour les filles qui habitent en Abitibi-Témiscamingue) et qui ne peut, ou exceptionnellement, ne veut pas se déplacer à l'extérieur de la région pour étudier, obtient facilement un poste, très souvent dans sa localité de résidence; elle *glisse* dans l'enseignement et elle y est toujours parce qu'elle aime son travail.

C'est curieux, je pense qu'on choisissait plus ou moins nous autres de devenir des enseignants. Tu entrais dans un roulement. Il a fallu que j'aime ça parce que j'y suis restée. (15-22)

Les jeunes enseignantes discutent de manière plus élaborée sur les implications et les circonstances de leur choix professionnel. Se sentent-elles plus responsables de celui-ci ou est-ce simplement plus frais à la mémoire parce que plus récent? Par exemple, on mentionne que le choix de devenir enseignante a été renforcé par la négative, c'est-à-dire par le manque d'intérêt pour l'étude des sciences au secondaire ou au collégial, étude requise par plusieurs programmes qui conduisent à l'exercice d'une profession libérale.

J'avais pensé à la pharmacie. Je devais faire des études en sciences-santé, et au niveau du secondaire j'avais plus ou moins aimé la chimie et la physique. Alors à ce moment-là ça m'avait coupé l'envie carrément. Je m'étais dit que ce n'était vraiment pas le choix que j'(allais) prendre. J'aurais aimé ça probablement, mais c'est ce qu'il fallait que je fasse pour en venir là. Je trouvais que c'était un petit peu plus difficile. (19-2)

Il arrive que l'enseignante ait l'impression d'avoir choisi d'être enseignante sans avoir choisi d'enseigner à l'élémentaire. Si pour les unes le rapport avec les enfants constitue la première justification, pour d'autres, dans le rêve d'enfant, la matière à

enseigner apparaît plus clairement que les élèves à qui elle désire enseigner. La satisfaction professionnelle actuelle, consécutive à l'orientation professionnelle retenue qui, en fin de compte, a été déterminée par le choix du programme de formation initiale, n'est pas clairement affirmée.

Quand j'étais petite, je jouais à la maîtresse d'école. Je pense vraiment, il me semble en tout cas, (que) je l'ai choisi. Peut-être pas enseigner à l'élémentaire; je me souviens par exemple que je voulais faire un prof de maths. En fin de compte j'ai fait un prof à l'élémentaire, puis je m'aperçois que j'aime ça. Plus ils sont petits, mieux j'aime ça. (J'aurais enseigné) les mathématiques au secondaire parce que j'aimais ça les maths. (7-278 à 280)

Les contingences inhérentes aux particularités géographiques du milieu, telles l'éloignement des universités qui offrent le programme de formation à la profession souhaitée, constituent dans certains cas le facteur qui déclenche la révision du choix initial. Consciente de ses craintes, de ses capacités et de ses limites, d'une part, et des conditions offertes par la profession, d'autre part, la jeune femme fait une interprétation de la situation qui, associée à l'influence d'une soeur qui est déjà dans la pratique, l'amène à s'engager dans un programme de formation des maîtres dans un établissement universitaire situé à proximité de sa résidence. La frontière semble cependant tenue entre les éléments qui peuvent être associés à un choix délibéré et ceux qui relèvent davantage d'une acceptation et d'une justification à posteriori.

J'ai choisi ça parce que je me suis retrouvée dans une impasse, je ne savais pas si j'allais partir pour Montréal ou pas. J'avais le goût de m'en aller en géologie, mon premier choix. Mais je partais toute seule et ça me faisait peur. Je ne regrette pas mon choix, je trouve que je suis quand même bien dans ce que je fais. Mais ce n'était pas mon premier choix, c'était beaucoup les choses, les roches. J'avais ma soeur qui était aussi dans l'enseignement qui m'avait dit « bien oui vas-y c'est pas si dur que ça » (rire). Puis elle n'était quand même pas si mal là-dedans. Je ne regrette pas du tout mon choix, je trouve qu'on a des bonnes conditions de travail, c'est très important. Notre 2 mois d'été, j'y tiens, je trouve ça merveilleux mais je pense qu'on est rendu là aussi au niveau physique à la fin d'année. (5-255)

Si l'attrait et l'amour des enfants motivent le choix professionnel de plusieurs personnes, on constate que le jeu des contingences de vie constitue également le sillon qui a guidé l'orientation professionnelle d'un bon nombre d'entre elles.

3^o Vers un choix plus délibéré

Au cours des années soixante, la jeune femme, dont la famille est ouverte à l'idée de la scolarisation des filles, est placée en situation d'effectuer le choix de l'occupation qui sera la sienne. L'éventail des possibilités demeure traditionnel : secrétaire, infirmière et enseignante; mais une démarche de choix d'orientation est engagée. Elle explore et prend une décision au regard des informations sur la nature de l'occupation et de la conscience de ses propres attentes. Pour la première fois dans l'histoire des enseignantes rencontrées, le choix de devenir enseignante peut survenir suite à un test d'aptitudes passé à l'école secondaire dont les résultats sont communiqués à la personne intéressée. Celle-ci les accepte d'emblée. Plus de vingt ans plus tard, elle exprime l'appréciation de son choix : elle aime son métier tout en reconnaissant son lot de difficultés et d'exigences.

J'ai vraiment le métier que j'aime. J'aime ça comme une folle. Le mot n'est même pas exagéré, c'en est quasiment choquant. (rires) Ça doit être effrayamment dur (de faire ce métier sans l'aimer). C'est (tellement exigeant). Quand tu aimes ça, en partant c'est déjà la moitié. (30-9 à 15)

Il arrive aussi que la personne choisisse l'enseignement après avoir expérimenté un premier métier qu'elle juge inapproprié pour elle. Adulte, elle retourne donc aux études afin d'obtenir un diplôme d'enseignement.

Parce que, aussi, j'avais déjà une profession qui était celle d'esthéticienne-visagiste, je me suis rendu compte que ce n'était pas dans mon domaine, que je n'aimerais pas ça. Alors j'ai fait différentes choses pendant 5 ans, et après j'étais certaine que ce que je voulais faire c'était travailler avec les enfants et puis retourner aux études. (26-2).

Pour l'autre, l'aisance dans sa langue maternelle, l'anglais, associée à un « modèle » d'enseignement, constitue un puissant motif. La conscience des capacités personnelles qui se conjugue alors à l'admiration d'une enseignante et à une certaine analyse des besoins du marché du travail, aboutit à un choix professionnel précis.

Je l'ai choisi. J'ai décidé d'aller dans la profession de l'enseignement. Parce que j'avais un professeur qui m'enseignait l'anglais et je l'aimais beaucoup, beaucoup. Je trouvais que ce qu'elle faisait m'inspirait beaucoup. Alors j'ai décidé de choisir. Et vu que l'anglais c'est ma langue maternelle, alors j'avais de la facilité. Pour moi c'était naturel. Alors j'ai décidé de m'en aller dans ce champ-là. Les professeurs d'anglais, à ce moment-là, il n'y en avait pas beaucoup qui étaient spécialistes. Alors je

me suis dit: je suis certaine d'avoir un emploi que je vais aimer et qui va durer longtemps. (25-1).

Les circonstances qui limitent le choix professionnel de l'enseignante sont généralement les suivantes: les options professionnelles disponibles dans le milieu de vie, l'éloignement des centres de formation et une relation de couple. Avant la révolution tranquille, au Québec, les seules options professionnelles qui s'offraient à la très grande majorité des femmes étaient le secrétariat, les soins infirmiers et l'enseignement. Cet état de fait demeure vrai pour des individus qui habitent l'Abitibi-Témiscamingue au début des années soixante-dix.

En général, les enseignantes s'engagent peu dans des négociations de leur choix professionnel, bien que certaines le fassent plus que d'autres. Celles-ci relatent des situations où elles eurent à s'imposer très tôt, dès qu'elles prirent la décision de s'engager dans la profession, en imposant cette décision à leur parents.

L'option pour le métier est un geste qui semble s'inscrire dans le rapport que la personne entretient avec l'enfance et qui s'exprime notamment à travers l'amour des enfants, le plaisir de leur proximité et le plaisir anticipé de leur enseigner et de les voir grandir. Il s'exprime également à travers l'identification à une enseignante rencontrée en tant qu'élève. Si l'amour des enfants et de leur présence est central dans le choix du métier, des contraintes de l'ordre des exigences académiques pour l'accession à d'autres professions ou de l'ordre des limitations inhérentes à l'état de femme et à la vie en région éloignée, qui se traduisent notamment par l'accès à un éventail restreint de programmes de formation, interviennent également dans la représentation du choix de devenir enseignante.

B) L'APPRENTISSAGE DU MÉTIER

L'apprentissage du métier est un processus complexe difficile à définir précisément, qui s'amorce au cours de la formation initiale mais dont le temps fort apparaît correspondre aux premières années de pratique. On ne peut cependant pas identifier, dans le cadre de cette étude, à quel moment il prend fin. Autre point non équivoque : la formation initiale reçue à l'école normale ou à l'université ne constitue pas une préparation jugée adéquate.

1^o La formation préparatoire

La formation initiale, préparatoire à l'enseignement, n'est pas la même pour toutes les enseignantes en poste dans les établissements scolaires : cette formation varie en fonction, notamment, de l'âge des femmes.

Les enseignantes les plus âgées, celles qui ont plus de cinquante ans, ont été formées à l'école normale. Celles qui ont cinquante-cinq et cinquante-six ans ont d'abord acquis un brevet élémentaire ou un brevet complémentaire d'enseignement à la fin de leurs études à l'école normale. Celles âgées de cinquante et cinquante-et-un ans détiennent un brevet C. Quelques-unes d'entre elles ont ultérieurement entrepris un cheminement à l'intérieur d'un programme de baccalauréat à l'université au début des années soixante-dix où elles ont acquis un certain nombre de crédits de formation sans toutefois avoir complété un programme. Les enseignantes qui ont entre trente-huit et quarante-sept ans acquièrent leur formation professionnelle juste avant ou au début de la réforme de l'éducation au Québec. Comme leurs aînées, elles ont reçu leur formation initiale à l'école normale. Quelques unes d'entre elles ont pu accéder à la profession en profitant du projet «Repère» qui leur offrait l'opportunité d'obtenir un brevet B en un an d'études, ce qui leur aurait été impossible autrement en raison des résistances parentales ou des limites de leurs ressources financières respectives. Toutes ont débuté un programme de formation à l'université, dans le cadre d'un régime d'études à temps partiel, et plusieurs d'entre elles ont complété un programme de baccalauréat. Finalement, les enseignantes les plus jeunes, celles qui ont entre vingt-cinq et trente-six ans, ont reçu leur formation initiale à l'université. Le tableau 9 illustre la formation initiale des enseignantes rencontrées selon l'âge.

Tableau 9

Formation des enseignantes

| | Code | 1er Diplôme— Année—Institution | 2e diplôme— Année—institution | Autres |
|----------------------|------|---|--|--|
| datedel'entrevue | | | | |
| 04-11-88 | S1 | Bac. ens. pré-scol. et élémentaire UQAM—1983 | | |
| 07-11-88 | S2 | Bac ès art Collège A-T | Bac. en pédagogie Collège A-T | Bac. en ens. à l'élémentaire 1980—CEUOQ |
| 15-11-88 | S3 | École normale (Brevet B) ?—? | Bac. Ens.enf. inadaptée 1980 environ—? | ? |
| 20-03-89 | S4 | École normale (Brevet B) Notre Dame de Grâce— Rouyn-Noranda | ? | ? |
| 03-04-89 | S5 | Bac. ens. prés. prim. déc. 1981—Rouyn-Noranda. | | |
| 06-04-89 | S6 | École Normale (Brevet B) 1951 ?—Amos | École Normale (Brevet A) 1965—Amos | |
| 13-04-89 | S7 | Bacc. ens. primaire DEUOQ ?—1980 | | |
| 14-04-89 | S8 | École Normale (Brevet B) 1967—Amos | Bac. prés.-prim. à temps partiel 1978(?)—UQAT | |
| 18-04-89 et 28-06-89 | S9 | Bac ens. prés. prim. 1986—UQAT | | |
| 18-04-89 | S10 | École Normale (Brevet B) 1965—Amos | | |
| 18-04-89 | S11 | Brevet élémentaire 1951—E.N. de Rimouski | Brevet B 1965 —cours "post scolaires" | Brevet A +24 crédits au Bacc. 1971—? |
| 21-04-89 | S12 | D.D. Notarial 1980— | Licence en lettres légales 1983—Univ. de Montréal | Bac. ens. prim. 1985—Univ. Laval |
| 21-04-89 | S13 | Bac. ens. primaire DEUOQ 1976—? | PPMF ?—? | |
| 24-04-89 | S14 | Bac. adapt. scolaire 1982-1985—Univ. de Sherbrooke | | |

| | | | | |
|----------------------|-----|---|--|---|
| 24-04-89 | S15 | École Normale (Brevet B) 1961—? | École Normale (Bac. ès Art) ?—Amos | École Normale (Brevet A) 1973—? Bac. ens. sec. option français: pas terminé. ?—? Certificat PPMF 1980 ou 81—? En 70: problème de déclassification Programme court A.P.O. 1989—? |
| 25-04-89 | S16 | École Normale (Brevet C) 1954—Amos | | |
| 26-04-89 et 10-05-89 | S17 | École Normale (Brevet B) 1965—Amos | Cours au bac. ens. prim. dont un an temps plein | |
| 26-04-89 et 05-07-89 | S18 | École Normale (Brevet B) 1964—Amos | | |
| 28-06-89 | S19 | Bacc. Ens. pré-scol.pri. 1985—Univ. de Sherbrooke | | |
| 11-07-89 | S20 | École Normale (Brevet B spécial primaire 1968-1969—Amos | Bac. préscol. primaire ?cohorte de Val d'Or | P.P.M.F. ?—Val d'Or |
| 04-10-89 | S21 | École Normale (Brevet B) 1963—Amos | | |
| 04-10-89 | S22 | École Normale (Brevet B) 1967—Notre Dame de Grâce de Rouyn | PPMF ?—? | —Bac en enfance inadaptée (non terminé) |
| 13-10-89 | S23 | Bac. préscol. primaire 1979- UQAM dont la 1ère année à l'UQAT | | |
| 16-10-89 | S24 | Ecole normale (Brevet C) 1955 - Amos | Brevet B | Bac Ens. primaire (18 crédits) 1972 PPMF 1982 |
| 17-10-89 | S25 | Bac ens. de l'anglais au sec. CEUOQ 1978 | Cert. psychologie 1983 - UQAT | |
| 17-10-89 | S26 | Bac Ens. préscol. Elém. 1981 UAQM | PPMF 1985 UQAT | |
| 18-10-89 | S27 | Ecole normale (Brevet B) 1969 Amos | | |
| 19-10-89 | S28 | Bac ens. prés.-prim.-ortho 1983 Université Laval, Québec | | |

| | | | | |
|---------------------------|-----|---|-----------------------------------|---|
| 19-10-89 | S29 | Couvent Sacré-Coeur (Brevet B) 1964 Ottawa | Bac ès Arts 1971 Univ d'Ottawa | Cert. en français (pas terminé) A.P.O. 1974 DEUOQ 30 crédits bacc en Educ. 1977 Cert. administration 1979 |
| 20-10-89 | S30 | Ecole normale (Brevet B) 1969 Amos | 1 an bac temps partiel 1974 | |
| ? = information manquante | | | | |

L'accès aux études n'est pas chose facile pour toutes les enseignantes, particulièrement pour les plus âgées et celles qui vivent dans les petites communautés rurales. Les options professionnelles disponibles, l'opinion des parents à l'égard de l'éducation des filles et les ressources financières dont ils disposent ainsi que la distance physique et culturelle qui existe entre le milieu de vie, d'une part, et les milieux institutionnels de formation, d'autre part, constituent les principales justifications de ces difficultés évoquées par les femmes.

a) L'appréciation générale de la formation reçue

L'enseignante considère qu'elle débuta dans l'enseignement sans avoir reçu une formation adéquate à la pratique concrète de l'enseignement.

Nous autres on ne sortait pas avec grand chose, ce qu'on avait pris du livre de pédagogie puis méthodologie. Puis on en avait un en pédagogie; en tout cas, c'est pas ce qu'on faisait dans notre classe. C'était pas du pratique. J'ai appris plus dans mes stages, je pense. Il y avait la psychologie, ça, ça a été bon. (10-38, 39, 40).

Des aînées portent toutefois un jugement mitigé sur la valeur de ces stages.

À l'école normale, on avait fait un peu d'enseignement pratique mais c'était des leçons, on avait peut-être une semaine d'enseignement pratique dans l'année, c'est à peu près tout ce qu'on avait à ce moment-là. (6-12)

Fallait faire une semaine où tu donnais des cours devant ton professeur et l'inspecteur puis la direction de l'Ecole normale. T'étais gênée t'avais jamais fait d'exposé public, tu donnais des leçons à toute une classe devant ce monde là qui te jugeait tout de suite. (24-14)

Parfois la distance ressentie entre les disciplines au programme et la culture personnelle est grande. Appréciant les enseignements selon leur valeur utilitaire, les disciplines autres que celles qui concernent directement la relation avec les élèves présentent moins d'intérêt. Le jeune âge est également évoqué pour justifier le manque d'intérêt pour les disciplines fondatrices.

Peut-être que j'étais pas prête, j'avais quand même juste 17 ans quand je suis allée à l'école normale. Ça me dépassait, les cours de sociologie. Il y a peut-être psychologie, pédagogie, ça aidé. Mais les autres cours à côté, je trouvais que c'était d'un autre monde. Je voyais pas d'intérêt là. Je voyais pas où je pouvais intégrer ça dans mes matières. (20-10, 11)

La lecture, un retour aux études après quelques années de pratique, les expériences de vie avec ses propres enfants et surtout la pratique proprement dite, sont identifiés comme les principaux lieux d'apprentissage du métier. Il demeure que le contact avec les savoirs enseignés à l'école normale a eu un effet de sensibilisation à des objets qui étaient jusque là absents de l'univers familial et dont on découvrira la pertinence en cours de pratique.

L'enseignante formée à l'école normale considère que la formation reçue par les futures enseignantes d'aujourd'hui ne les prépare pas de façon plus adéquate à la pratique, parce qu'elle ne leur permet pas suffisamment d'être en contact avec le terrain.

La formation n'a pas l'air en rapport du tout avec ce qu'ils vivent. Ça c'est bien idéaliste. Ils ne vont pas assez sur le tas je pense. Il faut que tu rentres dans une école puis que tu vives avec des enfants pour savoir ce que c'est la profession. (15-205).

Par ailleurs, d'un point de vue culturel, on considère que les jeunes enseignantes qui sortent de l'université aujourd'hui sont beaucoup mieux préparées, au plan notamment des connaissances générales et de l'aisance à s'exprimer, à exercer leur profession, que l'enseignante qui n'a complété qu'un Brevet B.

Je trouve que les étudiants qui sortent des universités maintenant sont tellement, ils ont beaucoup plus de culture. Nous autres on avait pas grand chose de ce côté-là; il fallait l'avoir presque dans nous autres le métier de professeur pour être capable de le faire. Les étudiants sont beaucoup mieux préparés maintenant. Ils ont appris aussi à s'exprimer. (10-38, 42)

On estime cependant que la culture personnelle de l'individu en formation constitue une limite indéniable à l'effet éventuel de la formation professionnelle initiale, au plan des connaissances, des habiletés et des attitudes. Même si la complexité des situations d'enseignement-apprentissage requiert des outils d'analyse particuliers, pertinents à la compréhension et à l'amélioration de celles-ci, le développement de ces outils par l'enseignante en formation peut s'avérer difficile voire impossible en raison de l'état de sa culture générale.

...résoudre (les problèmes) mais les gens ne sont pas habitués à faire ça. Ça c'est un conditionnement qui devrait être pris là jeune. Parce que rendu à l'université, tes mauvaises habitudes sont ancrées dans toi, et c'est quasiment impossible de changer. (25-105).

b) L'appréciation de la formation dite « théorique »

La formation théorique semble s'inscrire dans le prolongement de l'image rêvée du travail d'enseignante. Les discours entendus en cours de formation contribuent à créer ou à maintenir cet écart, voire un certain leurre, entre l'image qu'on se fait du métier et la réalité du travail avec un groupe d'élèves en classe. Ce n'est qu'au contact d'une classe en tant que titulaire que l'on prend conscience de cette différence. Selon ce point de vue, la future enseignante en cours de formation initiale demeurerait ignorante, sans le savoir, de la pertinence de son choix professionnel.

Ben moi en tout cas je trouve que la théorie... moi je m'imaginai ça plus rose que ça. Ils nous disaient : laissez les enfants plus libres. Je trouve que c'est pas pareil, la théorie puis la pratique, non. Ah il y a une grosse différence. J'ai eu un stage de 4 mois puis c'est là que j'ai vu que j'aimais ça. Parce que juste avec les cours universitaires, c'est sûr que j'aimais ça. (9-33, 34)

La formation reçue est jugée trop théorique. On dichotomise : la théorie et la pratique sont classées comme deux choses différentes. La théorie, mot dont la signification n'est pas explicitée, est jugée de peu d'utilité lorsqu'on entre en salle de classe en tant que titulaire. En fait, la jeune enseignante exprime l'inconfort, voire le désarroi dans lequel elle se retrouve lorsque, du jour au lendemain, elle devient responsable d'un groupe d'élèves dans un établissement scolaire. Le premier réflexe consiste alors à chercher une cause à son manque de compétence : ce sont les cours trop théoriques et les professeurs dont l'expérience de la pratique est chose d'un passé lointain ou les travaux de recherche jugés trop éloignés de leur préoccupation de formation.

Premièrement, ma première semaine, quand je suis arrivée dans mon emploi, j'étais vraiment dépaysée, je ne savais pas par où commencer, puis je savais pas quoi faire. Je n'ai pas vu de lien avec mon bac. C'est beaucoup trop théorique, je trouve la formation. Je trouve que l'accent était pas assez mis sur la pratique. Puis les professeurs aussi c'est... en tout cas, des personnes quand même assez âgées, puis ça paraît que c'est plus des personnes qui font de la recherche. Il y en a que leur pratique était loin. Je me souviens d'un professeur entre autres, lui, il était très... c'était un intellectuel vraiment, il a fait beaucoup de recherches, en Europe, mais on ne comprenait rien ce qu'il nous disait. C'était pas vulgarisé son langage du tout. C'était pas de niveau d'étudiant. On aurait pu le comprendre mais ça nous donnait rien de savoir tout ce qu'il enseignait. Ils nous donnent la théorie mais qu'est-ce qu'on fait avec ? Il n'y avait jamais de choses pratiques. Qu'ils te disent comment la relier à la pratique. (14-14 à 20)

Cependant, en poursuivant la réflexion, on prend conscience qu'en fait la théorie a une valeur et que la carence se situe au plan des habiletés à l'utiliser, et que ces habiletés se développent dans les situations de pratique avec les élèves.

Quand j'ai commencé à travailler, je me suis dit la théorie pis la pratique c'est 2 choses différentes. On apprend toujours à connaître au niveau de la philosophie, c'est quand même énorme. Si on avait trop de choses pratiques, des fois on passe à côté des choses qui pourraient peut-être nous ouvrir l'esprit sur d'autres modèles, d'autres approches. Je trouvais qu'y manquait de cours de psychologie à ce moment là, au niveau de l'âge des enfants. Je trouvais qu'au niveau pratique il me manquait des choses. Mais tu l'apprends sur le tas aussi. (23-23).

Le stage long est l'occasion de vérifier la pertinence de son choix professionnel au regard de ses intérêts et de la réalité concrète de la pratique. La jeune enseignante accorde une grande importance au stage de formation qu'elle effectue en milieu scolaire et à la relation qu'elle vit avec le maître de la classe d'accueil. Le maître-associé est la personne qui l'aide à la planification et à l'évaluation des premières activités d'enseignement/apprentissage qu'elle réalise avec des élèves. L'accueil que réserve le maître-guide à la jeune stagiaire et, par conséquent, l'espace qu'il lui laisse occuper dans la classe constituent des conditions de base de la réussite d'un stage de formation pratique du point de vue de celle-ci. La nature de la relation semble fondamentale: un maître-guide qui conseille et qui donne un feed-back est très apprécié, un maître qui voit une collègue en la stagiaire et un travail d'équipe dans les tâches à accomplir prend encore plus de signification.

C'est la relation, le fait que le maître-guide parle ouvertement de ce qui se passe dans la classe. Mon dernier maître-guide, ça avait bien été parce qu'il ne me voyait pas comme une stagiaire, mais plutôt comme quelqu'un qui venait travailler avec lui. On faisait tout ensemble. À la fin je prenais sa classe en charge, j'avais droit sur tout ce qui le touchait. On a fait beaucoup (d'évaluation). Puis parfois on avait des petits temps aussi qu'on pouvait s'accorder... On mettait nos observations ensemble... (14-24 à 29).

Les savoirs requis relatifs au contenu d'enseignement proprement dit sont puisés dans les connaissances acquises au cours de la formation initiale et les savoir-faire pédagogiques sont surtout développés en cours de pratique, par la pratique elle-même et les sessions de formation reçues en cours d'emploi. Aux dires des enseignantes, la formation initiale prépare en partie à exercer sa profession, mais il y a des savoirs qui ne

se développent que par l'expérience sur le terrain. La formation initiale devrait toutefois permettre à la future enseignante de se familiariser davantage avec les programmes d'études puisqu'elle a l'obligation de travailler avec ces documents, d'y référer pour se situer et pour évaluer la pertinence des gestes qu'elle pose à l'intention de son groupe d'élèves. Ceci est un facteur considéré important pour réduire le stress et augmenter le bien-être que la conscience d'un travail accompli correctement procure.

Parce que aussi ça enlève beaucoup de stress. Quand tu sais exactement ce que tu dois produire ou quand tu comprends exactement quels sont les objectifs de ton niveau, t'as pas le stress de dire : "est-ce que vraiment je suis dans la bonne lignée, est-ce que j'en montre trop, est-ce que j'en montre pas assez, est-ce..." Alors tu travailles en fonction de tes objectifs, t'as une sécurité. (26-86 à 89)

2^o L'insertion dans le milieu de la pratique

L'insertion sociale dans le milieu des enseignantes, dont les stages constituent l'amorce du processus, est une dimension importante de la formation, qu'elle ait été l'objet d'une expérience heureuse ou au contraire complètement absente au cours de la formation initiale. Toutes les jeunes enseignantes évoquent, le plus souvent en termes implicites, la faiblesse de la formation reçue : elles éprouvent le sentiment d'être mal préparées à évoluer à l'aise en situation de pratique. Elles se sentent alors très démunies lorsqu'elles se retrouvent en situation de classe pour la première fois dans la position de l'enseignante.

L'obligation d'interagir avec un groupe et des individus se pose en même temps à la jeune enseignante : elle se doit de voir au maintien d'un climat de travail fonctionnel, d'une part, et, d'autre part, amener les individus à la réussite au regard des standards institutionnels. Parmi ces enfants, il s'en trouve qui ne sont pas bien à l'école et, par conséquent, qui sont moins intéressés aux activités proposées en classe par l'enseignante; ceci engendre, la plupart du temps, des problèmes de fonctionnement communément nommés problèmes de discipline. On ne se sent pas préparé à interagir avec un groupe formé d'individus différents au plan psychologique et aussi au plan culturel.

L'enseignante est également confrontée au fait que le rapport autoritaire de l'adulte à l'égard des enfants n'est plus valorisé dans la société. L'enseignante n'a pas été préparée à gérer les conflits qui peuvent se présenter et qui se présentent effectivement dans un groupe de personnes réunies pour accomplir un travail. Ce manque

de savoirs et de savoir-faire en matière de conduite de la classe place la jeune enseignante en situation difficile.

Si on avait des difficultés avec un groupe, des éléments dans un groupe... la discipline... on n'avait pas de cours, on n'avait pas d'idée de ce que ça pouvait être. Alors il fallait que ça soit dans toi, parce que si ça ne l'était pas, ça ne pouvait pas s'apprendre, je pense que c'était quelque chose qui était bien difficile Qu'est-ce qu'on fait dans des situations difficiles avec un enfant qui ne veut pas faire certains jeux, une activité? On n'avait pas vraiment d'aide là. On nous montrait le beau métier comme : c'est passionnant faire des activités, ou comment les développer, quoi faire, le programme, on voyait tout ça. Souvent on est porté à voir la classe modèle. Mais il t'arrive des difficultés puis bien des fois ça prend jusqu'à ce que tu aies les pieds dans l'enseignement, que tu sois engagée dans une commission scolaire, que là il faut que tu te débrouilles par rapport à des choses que t'as pas apprises. Puis je pense qu'il y aurait place justement peut-être à nous montrer des cas, comment réagir avec un enfant qui serait dérangeant, comment réagir avec un enfant qui a une maladie, qui est hyper-actif, qui... Ça on n'en a pas. (19-8 à 10)

Selon les jeunes enseignantes, le programme de formation initiale ignore un autre aspect dynamique bien réel de la fonction enseignante : elles ne se sentent pas préparées à faire face au fait que l'école ne s'adresse pas à des groupes d'enfants issus de familles et de milieux sociaux qui la valorisent : l'école est obligatoire pour tout le monde et tout le monde s'y retrouve effectivement, intéressé ou pas, sans parler des pressions sociales et institutionnelles subies pour intervenir de manière pertinente auprès des élèves en difficulté qui sont intégrés dans le groupe.

Le maître-guide peut s'avérer une personne-clé dans le processus d'insertion professionnelle de la future enseignante. L'expérience est grandement appréciée par l'enseignante en formation lorsque l'enseignante senior intègre d'emblée cette dernière en facilitant sa présence aux rencontres professionnelles ou sociales qui réunissent des enseignantes.

J'avais un maître-guide qui m'invitait à tous les "socials"... Alors peut-être que l'intégration, si j'étais restée là-bas, aurait été plus facile. J'avais déjà un vécu, j'avais eu le temps... de voir les gens, les écoles. Sauf que c'était pas mon milieu de travail. Parce que j'ai pas pu trouver d'emploi là-bas, alors je suis revenue ici. (19-28)

Comme c'est le cas pour sa collègue plus âgée, le stage de formation en milieu scolaire constitue une des expériences de formation les plus significatives pour la jeune enseignante. Dans certains cas, le stage de formation est l'occasion pour celle-ci de s'insérer sur le marché du travail, c'est-à-dire trouver un poste bien sûr mais aussi

développer des relations. A l'inverse, le processus d'insertion est à refaire dans le cas où la jeune enseignante entre en fonction dans un autre milieu professionnel que celui où elle avait débuté son insertion en cours de stage : l'absence du maître-guide ou d'une structure d'accueil est lourde à porter.

On avait difficilement le lien qui se faisait, s'il y avait des difficultés, comment s'intégrer dans une école, ça peut être quoi d'être avec un groupe d'enseignantes, c'était un petit peu ça. (19-8 à 10)

Elle doit se débrouiller seule.

3° La première et les premières années de pratique

Au cours de sa première année de pratique, la jeune enseignante a le sentiment de n'avoir rien appris de pertinent pendant sa formation initiale, à l'exception des cours de didactique et des stages en milieu scolaire. Elle fait face à une succession de difficultés à surmonter. Cependant, au fil des ans, la formation de base reçue à l'université apparaît progressivement utile.

Les cours qui m'ont été donnés à l'université, j'ai aimé ça, mais je ne te dirais pas que ça m'a servi tout de suite. Mais je commence juste à voir que : j'ai vu ça, c'est vrai. La première année, tu vois pas ça, tu vois tellement de choses à apprendre. Qu'est-ce que j'ai fait à l'université, je ne sais rien, je suis démunie, c'est ça. Tu as l'impression de ne rien savoir. Mais plus ça va, tu vois c'est ma 5e année, je m'aperçois que ce que j'avais appris à l'université, ça me revient. Des petites choses qui reviennent continuellement. Mais la première année, j'avais des doutes. (28-191-192)

Malgré les difficultés rencontrées, la jeune enseignante est tout de même disposée à poursuivre dans la profession. La première année d'enseignement en tant que titulaire d'un poste régulier est aussi le moment d'appropriation des interactions avec les autres acteurs de l'institution éducative, en plus de la familiarisation avec le rôle de titulaire de classe.

En 4-5-6 c'était un temps où j'étais en recherche. Ça faisait beaucoup de choses en même temps. Et puis, il y a tout le rapport avec les élèves, le rapport avec les parents, l'administration, l'école, la commission scolaire, tout ça. (1-31 à 33)

L'absence de feed-back et la disponibilité réduite d'outils de travail pratiques accentuent l'isolement de celle qui est déjà physiquement isolée en tant que titulaire d'une classe à degrés multiples dans une petite école rurale.

La difficulté est encore plus grande lorsque la jeune femme se retrouve en poste dans une localité éloignée, en région, et que, de plus, elle accepte une tâche qu'elle n'est pas préparée à accomplir. Dans cette situation, qui s'avère courante pour les débutantes, le sentiment d'être démunie, le manque effectif d'outils significatifs, c'est-à-dire perçus comme étant pertinents, et l'absence de feed back sur son travail constituent des difficultés importantes pour la jeune enseignante à ses débuts dans la pratique.

Soumise au processus de probation, elle ne perçoit pas celui-ci comme un mécanisme et un processus de soutien. Au contraire, il semble davantage être considéré comme une menace ou un obstacle à la reconnaissance professionnelle. La période de probation est anxiogène, non pas parce qu'un refus entraîne l'exclusion mais parce qu'il oblige à une année supplémentaire de probation. Au cours de cette période, le directeur d'école n'est pas toujours perçu comme une personne aidante, tandis que l'enseignante l'est davantage.

Il faut faire une probation. J'ai eu le même directeur de ma première année à la fin de ma deuxième. J'ai fini. Ça a bien été. Le directeur était très gentil. Mais je sais qu'il y en a qui sont assez sévères. Ils demandent beaucoup de la personne, de la nouvelle. Je n'ai pas trouvé ça dur parce que le directeur n'est pas souvent ici et il n'avait pas tellement le temps de faire des réunions. (Il n'est pas venu dans la classe)... Mais je sais qu'il y en a qui sont assez surveillées. Ça c'est difficile. Il faut se choisir un professeur pour nous aider. Cette personne là aide beaucoup, mais le directeur ne sait pas des fois ce qu'on fait. Il faut qu'il se fie beaucoup à ce qu'on lui dit. C'est une période assez difficile, on a toujours peur à la fin qu'ils nous disent "ça serait mieux de refaire une autre année". (9-258 à 265)

Le passage de l'état d'étudiante à celui d'enseignante est porteur d'un choc, tant au plan du contenu de la formation professionnelle reçue que de la prise de contact avec le milieu de pratique. Les débuts consistent alors en l'expérience isolée d'une séquence d'événements qui se succèdent dans le temps et sur lequel on a le sentiment d'avoir peu ou pas de prise. L'apprentissage du métier est un processus qui débute par la formation préparatoire, autrefois à l'école normale et maintenant à l'université.

Les propos tenus sur la question de l'entrée dans la pratique permettent de croire que la première année d'expérience en tant que titulaire d'un poste régulier confère une signification pleine et vraie à l'entrée dans la pratique. Au cours de cette première année, beaucoup d'énergies sont consacrées à la recherche de façons de résoudre les problèmes qui se présentent quotidiennement avec les enfants dans la classe et de prise de conscience de ses erreurs; c'est un temps de tâtonnement. C'est aussi un temps de développement d'habiletés qui s'effectue au fil de l'analyse et de l'évaluation des événements quotidiens. En situation, l'enseignante développe lentement les mécanismes d'adaptation appropriés qui lui permettront d'abord de survivre et graduellement de développer une maîtrise d'oeuvre. En d'autres termes, s'amorcent alors la démarche personnelle d'harmonisation de soi et du métier et la construction de son identité professionnelle.

Toutes les femmes qui ont parlé de cette première année lors de notre rencontre ont parlé de situations qui semblent précisément fixées dans leur mémoire. Il peut s'agir de relations avec les collègues, des découvertes d'une méthode de travail plus efficace ou encore du sentiment d'être complètement démunie face à la situation de classe. Pour la plupart des enseignantes, la première année de pratique est une année très importante en termes d'apprentissage. La jeune enseignante qui s'intègre et s'adapte de manière jugée satisfaisante peut toutefois dire, après cinq ans de pratique :

Je pense que je commence à me sentir bien dans mon enseignement et à sentir que j'ai intégré des choses et que je suis d'accord avec ce que je fais dans mon travail. (1-31)

C) LA FONCTION D'ENSEIGNANTE

La fonction d'enseignante au primaire est une fonction de première ligne dans le champ du social. L'enseignante de l'école primaire publique établit quotidiennement des raccords et des rapports entre un groupe d'enfants âgés entre 6 et 12 ans et des savoirs valorisés, en fonction du devenir des individus et de la société. Le travail enseignant s'apprend surtout sur le terrain d'action et requiert l'engagement de la personne. Le contexte social actuel de l'exercice de la fonction fait de l'enseignement une pratique en transformation dont l'image publique est sujette à la dévaluation.

1^o L'apprentissage d'un rôle

La fonction d'enseignante s'apprend en situation de pratique. Les objets d'apprentissage évoqués le plus souvent sont le contrôle du groupe d'élèves, d'une part, et l'adaptation de l'intervention d'aide à l'apprentissage, d'autre part; dans la situation de pratique, ces dimensions de la réalité composent une même dynamique. L'enseignante apprend à saisir la dynamique particulière du groupe avec lequel elle interagit et recherche, par mise à l'essai, les moyens d'action appropriés à la situation. L'enseignante chevronnée exprime sa compréhension de la fonction à travers le regard qu'elle porte sur l'étudiante en formation initiale qui effectue un stage dans sa classe.

Ainsi, vue à travers les yeux ou le cadre de référence de l'enseignante expérimentée, la stagiaire en formation initiale a tout ou presque tout à apprendre. Elle apprend à adapter son mode d'intervention à un groupe donné, ce qui lui fait dire que la pédagogie ne s'apprend qu'à travers l'expérience. Elle démontre un manque de savoir-faire évident, notamment au plan du contrôle du groupe, du leadership ainsi que de l'individualisation de l'intervention au regard des besoins d'apprentissage des élèves.

[Elles ont] bien de la misère... dans leur façon de penser elles sont portées à être plus sévères que nous... à donner des punitions... elles perdent le contrôle... ne savent pas comment se faire écouter... Ça leur prendrait des trucs bien simples... [par exemple] comment faire pour cerner l'élève qui a le plus de misère, il ne faut pas chialer après... il faut qu'elle travaille, qu'elle l'aime. Ce sont tous des détails... à apprendre. ... Il faut être capable de vivre et d'endurer le "voyageage" et le changement continuels comme il peut se passer dans ma classe; j'ai quand même un bien bon contrôle... Je n'ai pas le temps de faire de la discipline... (30-102, 161, 162)

Ainsi, l'enseignante expérimentée et sûre d'elle-même est capable d'établir son ascendant sur le groupe. Un regard porté à l'élève qui déroge suffira à lui rappeler ce qui est attendu de lui. Les manques de savoir-faire de l'étudiante sont identifiés clairement et, par conséquent, les apprentissages à effectuer afin d'agir adéquatement. Aux dires de celle-ci, travail, amour des enfants, tolérance et leadership sont les ingrédients de base de la pratique.

2^o Un métier qui fait appel à l'engagement personnel

L'engagement personnel est au centre de l'exercice de l'enseignement au primaire en raison de la nature même du travail avec les enfants. Ces derniers sont l'objet des

préoccupations de l'enseignante, non seulement sous l'angle des apprentissages scolaires définis à leur intention, mais aussi dans leur bien-être personnel. Des enseignantes sont davantage préoccupées par le bien-être affectif de l'enfant et d'autres par les apprentissages au programme; cependant, le couple savoir-personne se retrouve toujours au coeur de la représentation de la pratique, dans un rapport singulier dont les propos tenus illustrent quelques caractéristiques. L'enseignante est en position de tension dans ce rapport, plus ou moins tiraillée entre les normes institutionnelles, d'une part, et, d'autre part, l'interprétation qu'elle fait des besoins de développement personnel : besoin d'apprendre à être heureux et à vivre avec les autres, besoin d'être respecté pour retrouver une image positive de soi-même, etc.

Les exigences à l'endroit de la personne de l'enseignante varient d'intensité selon l'âge des élèves mais demeurent toujours présentes. Ainsi, en début de scolarisation, les enfants ne sont pas socialisés, alors qu'en sixième année, ce sont des pré-adolescents qui se confrontent. L'amour des enfants est alors considéré comme une condition fondamentale à l'exercice du métier. Cela en fait un métier impraticable sans « la vocation ».

Ce n'est vraiment pas un métier facile, il faut vraiment vouloir et aimer ça. C'est presque une question de vocation et tu n'y arrives pas, si tu n'aimes pas les enfants. (5-270 à 272).

L'enseignante aime les enfants et souhaite établir une communication satisfaisante avec eux. Satisfaisante pour elle. Cependant, en début de carrière, cela peut poser des difficultés en raison de sa méconnaissance des élèves. La salle de classe, dont les outils de l'écriture sont les symboles les plus significatifs, ne se prête pas autant à l'établissement d'une communication interpersonnelle et satisfaisante que la cour de récréation ou les activités extrascolaires.

[À la fin de l'année], on était plus amis. Surtout quand on a eu beaucoup de sorties, j'ai ben aimé ça. Je trouve que ce n'est pas pareil. Ils nous racontent des affaires, dans la cour de récréation aussi, ce n'est pas pareil. La salle de classe c'est comme un lieu particulier pour travailler. Travailler, ça veut dire son crayon, son papier. (9-250 à 254)

La relation de travail proprement dite et la relation interpersonnelle se dédoublent et prennent place dans des temps et des espaces différents. La jeune enseignante trouverait toutefois agréable de se comporter de manière un peu plus détendue et familière avec les élèves. Cependant, cela demeure difficile car les élèves ne savent pas se contrôler selon ses attentes, ce qui complique le maintien de son autorité

dans le groupe. L'équilibre de la relation est fragile et nécessite donc une attention continue au fil des jours de l'année scolaire.

Les objets actuels et potentiels d'investissement dans la fonction d'enseignement aux enfants apparaissent infinis. Chaque enseignante délimite alors, plus ou moins délibérément, les objets, le temps et le mode d'investissement en fonction d'elle-même, c'est-à-dire selon sa sensibilité, ses intérêts, ses goûts, ses croyances, les contraintes perçues et la place accordée à sa vie personnelle. Bien que différentes, les exigences d'enseignement ne sont pas perçues comme moindres en première année qu'en cinquième année parce que, toute proportion gardée, l'intensité et la fréquence des difficultés rencontrées par les élèves sont comparables. Selon cette logique, l'investissement de l'enseignante ne dépend pas des difficultés rencontrées par les élèves, mais de sa propre décision de plus ou moins investir.

Les connaissances [à enseigner en 1^{re} année], c'est pas moins exigeant [que celles à enseigner en 5^e année] parce que les enfants, chacun à leur niveau, pour eux autres, c'est tout le temps difficile finalement. ...du point de vue du programme non plus... ça dépend toujours comment le professeur en met. (30-22)

Les jeunes enfants la sollicitent constamment, physiquement et affectivement, tandis que les plus vieux la confrontent, la plaçant ainsi en situation de devoir se protéger. Sans l'engagement personnel, le métier est impraticable parce que de sollicitation, d'attention et d'adaptation constantes. Enseigner, c'est se respecter tout en respectant l'enfant; c'est connaître et accepter ses propres limites; c'est établir son ascendant sur le groupe; avec les élèves plus âgés, c'est devenir stratège même si l'on est plus à l'aise en étant simplement soi-même. Est-ce à dire qu'enseigner est indissociable d'un processus de développement personnel? La question se pose.

3^o Une pratique professionnelle en transformation

La pratique enseignante est en processus de changement depuis la réforme de l'éducation au Québec. Au cours des 30 dernières années, le curriculum formel de l'école a été modifié, le discours pédagogique et les théories qui le fondent ont évolué, la didactique et la technologie éducative ont pris forme et place dans la formation des futures enseignantes, dont le lieu s'est déplacé de l'école normale à l'université. La pratique enseignante en tant que mise en action singulière de ces divers discours, en évolution dans des contextes particuliers affectés par des changements sociaux qui ont

modifié le comportement des élèves ainsi que le statut de l'école et celui de l'enseignante, par conséquent, a donc amorcé un lent processus de changement dont l'aboutissement et le terme n'apparaissent pas encore clairement.

L'enseignante qui a débuté sa carrière il y a 20 ans et plus a grandi au cours de l'époque antérieure à la révolution tranquille. Les grands changements institutionnels et sociaux survenus au cours des décennies 60 et 70 lui demandent de revoir son approche pédagogique afin de l'adapter à un nouveau discours pédagogique. Le Projet de perfectionnement des maîtres en français (PPMF) constitue un facteur de changement en ce sens. Le changement d'approche est porteur de mieux-être et de satisfaction. Il rompt avec l'austérité qui était requise et valorisée antérieurement.

Ce que le PPMF nous a apporté le plus, c'est de changer notre approche; avant j'avais peur parce qu'on avait été élevé dans un autre système : fallait pas montrer qu'on avait de la joie ou de la peine. Ça a bien changé. Ça m'a amenée à être beaucoup plus vivante avec les enfants et ils captent mieux. (27-62 à 64).

Cependant, l'évolution est aussi perçue comme un phénomène qui ne rejoint pas toutes les enseignantes de la même façon.

[Le changement dans l'approche] est variable. Il y a des gens qui fonctionnent encore avec ce qu'ils ont eu comme école... Il y en a d'autres qui ont continuellement renouvelé leur façon de faire. (2-32)

a) Le discours pédagogique institutionnel

Le mieux-être éprouvé maintenant, par rapport aux débuts dans le métier, n'est pas uniquement attribué à l'expérience acquise et aux savoirs qui l'accompagnent : il est également au fait que le curriculum officiel laisserait plus de latitude au plan de la prise en considération des intérêts des élèves par l'enseignante. De l'avis de l'une d'entre elles, car il y a divergence de vues à ce sujet, tout n'est pas parfait; il demeure des améliorations à apporter et la tâche est exigeante; cependant, la pratique de l'enseignement est jugée plus intéressante maintenant qu'à l'époque où on devait suivre le programme prévu sans égard aux dispositions intellectuelles et affectives des élèves.

Je me sens mieux dans l'enseignement maintenant, pas rien qu'à cause de l'expérience. Je trouve que c'est beaucoup plus intéressant et puis t'enseignes pas des choses pour enseigner. Ah non! Moi je me sens bien dans ce qu'on vit présentement. Il y a des choses à améliorer, bien sûr.

Mais je pense qu'on est en train d'améliorer, à mesure qu'il y aura des choses de changées, la société change, il faut s'adapter. Il faut continuer. Je trouve ça intéressant la façon d'appliquer les programmes aussi. Ça exige beaucoup de nous autres, je dirais plus que quand j'avais sept divisions. Oui. La préparation. Bâtir des choses. Toujours penser, être à l'affût de choses nouvelles intéressantes qui partent de l'enfant, saisir l'occasion au moment où un enfant va... On n'est pas obligé de toujours partir des choses de l'enfant, mais il faut que tu suscites aussi des choses. Tandis qu'avant t'avais ça de déterminé dans ton livre: janvier, c'était telle chose pendant la première semaine, telle chose, 2e semaine, telle chose. C'était ça tout le temps. Tu n'allais pas en dehors de ça. Ça ne partait pas toujours du vécu des enfants, donc tu parlais dans le vide souvent parce que c'étaient des choses inconnues, surtout à cette date-là où leur vue du monde extérieur était limitée. Les livres n'étaient pas faits en fonction des élèves de [...]. Les livres étaient faits pour tout le monde. Mais tu parlais dans le vide, dans le sens qu'ils ne comprenaient pas toujours, ce n'était pas la même approche. (24-101, 102).

L'interprétation faite du curriculum formel offre des possibilités de rapprochement entre les élèves et les contenus d'apprentissage, notamment par la prise en compte de l'expérience des élèves, ce qui permet de réduire la distance existant entre eux et les savoirs à enseigner. Cette ouverture au rapprochement, qui n'est pas définie précisément, semble avoir pour effet de réduire la pression exercée par les prescriptions institutionnelles en matière de contenu d'apprentissage et, ce faisant, d'accroître le bien-être de l'enseignante. En fait, celle-ci a l'impression de développer une prise croissante sur son acte d'enseignement.

Par ailleurs, les changements introduits suscitent parfois des réactions de crainte. L'avènement du micro-ordinateur à l'école en constitue une illustration exemplaire. L'enseignante n'est pas familière avec l'ordinateur. Suite à une première réaction de réserve vis-à-vis cette technologie étrange, elle adopte une attitude positive. Elle a peur de gaffer et semble attribuer les mêmes sentiments aux élèves.

Avant que tous les élèves aient travaillé là-dessus, parce qu'au départ ils sont craintifs un peu, c'est comme autre chose que t'as pas touché souvent, t'as peur. Moi, la première fois que j'ai pris ça, j'avais peur de tout effacer. Eux autres aussi, ils sont craintifs. Avant qu'ils soient apprivoisés à ça, il faut qu'ils aient travaillé assez de temps. (24-195, 196)

Il s'avère donc que l'introduction de changements dans le quotidien de la pratique enseignante passe inévitablement par une décision et une démarche d'adaptation personnelles de la part de chacune.

b) Un statut social à valoriser

Le statut social de l'enseignante a perdu de son prestige d'antan, ce qui touche directement les personnes concernées. La dévalorisation du statut social est difficile à assumer et elle l'est peut-être davantage pour l'enseignante formée à l'école normale, il y a plus de vingt ans, en raison de la nature de la formation reçue qui est alors conçue en fonction des besoins d'une société rurale, relativement stable et monolithique, sous la guidance d'une Église catholique dont l'autorité est reconnue. Le discours gouvernemental tenu publiquement au début des années quatre-vingt atteint l'enseignante dans son intégrité personnelle et professionnelle. Confrontée aux exigences croissantes du travail avec des élèves dont les besoins scolaires et personnels s'affinent et s'amplifient dans le vécu quotidien de sa pratique, elle ressent vivement l'injustice de ce discours qui l'isole davantage, notamment dans sa relation avec les élèves qui vivent des situations difficiles.

Elles [les institutrices] avaient l'appui du public, tandis que pour nous autres, c'est très difficile à avoir, surtout avec la campagne de salissage du gouvernement du parti québécois. On a reculé. C'est inimaginable comme on a reculé et puis l'image que le public avait de nous autres : "Vous autres, les enseignants vous êtes grassement payés, faites-la votre job puis ne dites pas un mot. Vous avez à peine quatre heures par jour d'enseignement". Parce qu'ils s'imaginent encore que quand notre journée est finie, c'est fini. Ils ne savent pas tout ce qu'on peut faire après. Il y a de la correction, la préparation des cours, l'aide individuelle. Un moment donné, tu rencontres des enfants parce qu'au primaire surtout, il y a des enfants qui vivent des situations inimaginables; des adultes craqueraient s'ils vivaient ces situations-là. Ces enfants-là, il faut que tu leur apportes de l'aide, il ne faut pas que tu les laisses de même. (21-209).

Le travail quotidien de l'enseignante est fait d'interactions directes avec les élèves et d'opérations sur les contenus à enseigner. Aux dires de plusieurs enseignantes qui s'avouent heureuses de collaborer à cette étude pour cette raison notamment, la nature, l'intensité et la constance des actions et des interactions de leur travail sont des aspects méconnus du public et les faire connaître devrait concourir à la revalorisation sociale de leur fonction.

c) L'influence des médias d'information

La pratique enseignante est également en transformation du dedans, c'est-à-dire dans le rapport même à l'élève. L'enseignante travaille désormais avec des élèves qui

sont en contact avec une foule d'informations, voire de connaissances par le biais des moyens de communications, notamment la télévision et l'écrit. Tous les élèves de la classe ne sont pas extraordinairement informés; mais la présence de quelques-uns, voire d'un seul élève connaissant et cultivé suffit à susciter une réaction d'adaptation : l'enseignante s'engage alors dans une démarche de mise à jour de ses connaissances et adopte une attitude de collaboration avec cet élève dans le cadre des activités d'apprentissage.

Il le faut parce que les enfants sont de plus en plus exigeants. Ils ont de plus en plus de connaissances eux autres mêmes par la télé et les lectures. Moi, je vais beaucoup dans les livres. (17-5)

Les circonstances obligent l'enseignante à maintenir ses connaissances à jour et surtout à accepter qu'elle n'est plus le seul réservoir de connaissances comme à l'époque où les moyens de communication étaient peu développés. Son rôle se modifie : elle est intimement impliquée dans un processus interactif d'apprentissage avec ses élèves. Le défi se pose principalement en sciences en raison, explique-t-on, du manque de matériel didactique.

Les enfants savent beaucoup de choses en sciences, il faut fouiller pour amener des choses nouvelles, pour ne pas les tanner non plus et pour répondre à leurs questions. (17-5,10).

Acceptée, la présence d'un élève très documenté stimule l'activité de recherche documentaire pour lui et avec lui, poursuivant ainsi une démarche personnelle de mise à jour de ses propres connaissances. Un tel rôle contraste avec celui d'une institutrice possédant et transmettant une connaissance indiscutable, voire dogmatique et qui est peut-être encore présent dans l'imagerie populaire de certains milieux.

D) DES PARTICULARITÉS DU CONTEXTE RÉGIONAL DE VIE ET DE TRAVAIL

Les propos que les enseignantes tiennent sur les contenus à enseigner, sur les élèves ou sur elles-mêmes réfèrent implicitement ou explicitement au contexte pratique. L'interprétation de la situation de pratique comporte une lecture de l'environnement physique et humain où elle s'exerce. Ces propos illustrent le fait que les particularités du contexte régional sont des contingences présentes tout au long de la trajectoire de vie et de pratique.

Les enseignantes des localités éloignées, petites et moyennes, sont touchées par l'état de dispersion géographique des populations et en identifient des conséquences sur leur travail et leur vie personnelle et familiale. À un premier niveau, l'éloignement géographique, combiné à la rigueur du climat hivernal et aux mauvaises conditions routières, présente des difficultés et occasionne un stress particulier lorsque l'enseignante doit se déplacer d'une école rurale à une autre ou vers le centre administratif de la commission scolaire.

Je voyageais 40 minutes pour enseigner 36 minutes à l'autre bout. Je trouvais pas ça logique. Je me dis j'ai passé 40 minutes en temps, où je ne fais rien, pour enseigner 36 minutes là-bas. Non. J'avais pas le goût de vivre ça. Parce que c'est l'hiver aussi, les conditions de route sont très désagréables, c'est une traverse. C'est pas sablé, alors j'ai dit non. Je veux pas vivre ça. (S23-45).

Alors y a beaucoup [la] question de distance et de température chez nous aussi. Moi j'ai quand même une heure à faire [pour me rendre aux rencontres pédagogiques de la commission scolaire] [...]. (S23 - 229).

L'éloignement des centres de production et de présentation des biens culturels et d'activités de loisir à l'intérieur de la région de même que de ceux des grands centres, de Montréal tout particulièrement, est déploré par plusieurs personnes mais surtout par les jeunes enseignantes qui ont fréquenté un établissement universitaire à l'extérieur de la région lors de leur formation initiale. Ces dernières expriment plus vivement le sentiment d'un vide : elles déplorent surtout l'absence d'activités artistiques et de loisirs variés de même que la beauté des paysages, notamment ceux de l'Estrie. Il apparaît difficile de trouver des ancrages à sa vie personnelle et sociale.

Je trouve ça un petit peu long. [...] Au niveau culturel, c'est sûr les arts, le théâtre, les pièces, les films, les groupes de chanteurs, ces choses là! Au niveau du sport, le ski alpin, la voile, c'est des choses qu'on peut faire ici [...]. Montréal, j'y vais quand même régulièrement, j'y pense j'y vais une fois par mois si c'est pas plus en étant à Amos. Peut-être le fait aussi que j'ai pas de famille non plus encore. Alors à ce moment là, c'est peut-être plus facile. (S19 - 32).

Il y a des choses organisées au niveau du sport, activités sportives, conditionnement physique, badminton, tennis, le ski, mais... Ah non! Ça manque énormément de loisir ici. Faut s'en créer, sinon c'est vraiment effrayant... Moi je sais bien que je ne serais pas capable. Ça me prend toujours quelque chose. Sinon, c'est long. Mais ça manque. Y se passe rien. Faut se faire nous autres mêmes notre plaisir, [...] surtout des rencontres, entre amis, des soupers,. C'est ça, je vais à Montréal, je vais à Val-d'Or, je fais du tennis, je fais un petit peu de sport. Pas énormément, mais en tout

cas plus qu'avant. C'est ça. Pis là, hé bien je me suis fait un chum ici. (S14 - 244-245).

Par ailleurs d'autres personnes, plus âgées, profitent de ce que le milieu offre notamment des activités de plein air dans la nature sauvage. Ces activités sont pour elles des moments de repos et des sources d'énergie indispensables.

Aller à la pêche, la chasse. Faire des choses que j'aime beaucoup. Le plein air surtout. Prendre beaucoup beaucoup de plein air parce que durant la semaine j'ai pas le temps. [C'est essentiel] pour moi oui. Je suis beaucoup plus en forme depuis... ça fait 2 hivers, ça fait seulement 2 hivers qu'on fait de la pêche sur la glace toutes les fins de semaine. Beaucoup plus en forme que j'étais. J'ai pas la grippe de l'hiver, j'ai de l'énergie, durant l'hiver, ce que je n'avais pas avant. S17 - 115 à 117).

L'éloignement fait l'objet d'interprétations variées. Il est jugé en fonction de la densité des regroupements de population ou en fonction de la proximité des agglomérations urbaines intra-régionales ou encore en comparant la qualité des services offerts dans ces agglomérations régionales avec ceux qui sont disponibles et facilement accessibles dans les grands centres urbains du Québec. Ou encore, il constitue une contrainte marginale par rapport à ce que le milieu offre. Les propos tenus sur les aspects économique, social et culturel de l'activité humaine contiennent une lecture des impacts de certains phénomènes sur leur pratique quotidienne. Des réalités démographiques économiques et culturelles sont abordées.

1^o Des mouvements démographiques

L'enseignante des petites localités rurales et urbaines qui y vit depuis de nombreuses années connaît la population qui l'habite. Elle est sensible aux caractéristiques de celle-ci, notamment à l'emploi des parents de ses élèves. Aux dires de l'une d'entre elles, les chefs de jeunes familles qui habitent les localités rurales ou les petites villes nordiques sont en grande partie des travailleurs forestiers ou miniers. Le reste de la population locale est constituée en partie d'assistés sociaux et de quelques cols blancs. Il y a peu de professionnels (S10-68, 69, 71). Les enseignantes des localités rurales observent des changements chez la population : rajeunissement dans une localité, vieillissement dans l'autre. Elles observent également un mouvement de sortie de la ville vers les localités avoisinantes. Ces mouvements ont un impact direct et immédiat sur le nombre d'élèves dans la classe.

Ces dernières années on en a qui viennent de l'extérieur. Parce qu'ils vont sortir de la ville et ils vont venir s'installer ici. On en a plus qu'avant. C'était de génération en génération, ça dépend des endroits. [...] je disais qu'il y en a plus de génération en génération, plus de jeunes qui restent. On a ces enfants-là, quand même. (S24-292)

.Je pense qu'il y a plus de personnes âgées parce que nos élèves diminuent à chaque année. (S20 - 211)

De plus en plus [de familles] reviennent. Elles sont parties et là, ça revient. (S27 - 144)

Un nouveau facteur s'est toutefois ajouté au précédent : il s'agit de l'éclatement des familles, ce qui provoque souvent le départ des enfants avec un parent et affecte, par conséquent, la situation en classe.

Il y a eu une année, il y en a eu 6... L'année des divorces. Des divorces-séparations. J'en ai 6 qui sont déménagés. De ma classe. (S24-293)

L'enseignante plus âgée, qui habite et travaille dans sa localité d'origine, rappelle le dépeuplement de la localité rurale, l'exode de la jeunesse et le déclin économique des localités situées à la périphérie de la région et qui ont fait l'objet d'un processus d'accélération due aux décisions gouvernementales au cours des années soixante. Le plan gouvernemental prévoit une aide financière aux gens des petites localités qui veulent déménager, tout comme il les avait assistés pour s'établir quelques décennies auparavant. L'exploitation agricole familiale ne pouvant subvenir aux besoins, la population réagit positivement : la majorité de la population qui habite la campagne, les rangs, adhère au projet et quitte la localité. Ceci a un impact direct sur le travail de l'enseignante : titulaire d'une classe à degré unique, elle devient titulaire d'une classe à degrés multiples à deux degrés, puis d'une classe à degrés multiples à trois degrés par la suite.

Au moment où on s'est fait enlever des élèves nous autres, c'est le gouvernement qui achetait des terres. ARDA, c'est ce système là. Ceux des rangs étaient intéressés à se faire déménager, [...]. Le gouvernement donnait un montant d'argent, des subventions pour déménager dans les villes. C'est là que les rangs se sont vidés. Nous autres, on est tombé à ce moment-là, je me souviens ça a tombé. On avait encore des classes qui avaient un degré, puis tout d'un coup, un moment donné, des fois à la fin de septembre, quand la commission scolaire faisait le recensement, même ils sont venus nous enlever un professeur à la fin de septembre je pense, début d'octobre. On était installé, puis... on est retombé je pense, 3 professeurs avec 2 degrés chacun. Pis quand ça été le grand, le gros boum de 3 degrés par classe... là je suis partie [dans la localité voisine]. Pendant... 3 ans, 4

ans, je pense, parce que à [...] il y avait juste 2 degrés, ici, c'était 3 degrés. (S16-43)

Encore aujourd'hui, les mouvements migratoires et le vieillissement de la population reposent, à chaque année, dans une localité rurale ou l'autre, la question de la fermeture de l'école. L'enseignante sait les parents très vigilants sur cette question et suit l'évolution des rapports entre eux et la commission scolaire de très près. Parfois, elle-même est directement concernée en tant que parent habitant la localité menacée.

2^o L'aspect économique et social

L'aspect économique, tout comme l'éloignement, a joué au moment du choix professionnel; le coût élevé des études à l'extérieur de la région limite l'éventail des choix professionnels qui s'offrent aux enseignantes, surtout les plus âgées. Aux dires d'enseignantes de localités semi-nordiques, où le coût de la vie est plus élevé, cette situation précaire prévaut toujours; elle consisterait en une raison importante de non-persévérance scolaire.

[...] Si t'as juste un salaire, pis que tu restes à [...] t'as des raisons pécuniaires aussi. Moi j'ai 2 filles à l'extérieur pis je viens de comprendre qu'il y en a qui ont pas les moyens. Et puis que le système de bourse n'est pas pour avantager les régions éloignées. (29-160).

La précarité et les fluctuations de l'activité économique marquent le quotidien de la pratique. Les propos de l'enseignante soulèvent les dérangements qu'elle juge attribuables à la situation économique et à sa fluctuation. Les problèmes familiaux générés par la perte d'emploi du père de famille due à la fermeture temporaire ou définitive de l'entreprise où il travaille, affecte le vécu scolaire de l'élève et, par conséquent, la pratique de l'enseignante. Les effets de l'instabilité et du déclin économique se manifestent d'abord par une intensification des difficultés d'adaptation chez les élèves et ensuite par une diminution du nombre d'élèves en raison de l'émigration des familles.

En situation de dépendance économique, le nombre d'élèves, principalement dans les localités nordiques, fluctue au rythme des projets de développement mis sur pied par les gouvernements (ex: développement de la Baie James) ou les entreprises multinationales (ex: la Noranda dans les mines et les forêts). Les emplois sont alors très bien rémunérés, ce qui, aux yeux de l'enseignante, fait contraste avec le niveau culturel du

milieu. Sa pratique s'en trouve affectée par le fait que les enfants sont peu stimulés à étudier :

C'est que ce sont des gens qui font des gros salaires, mais très peu scolarisés. Donc, ils ne pousseront pas leur enfant nécessairement, ils ne verront pas la nécessité. (S29 - 152)

Les élèves des petites localités rurales qui abandonnent les études à la fin du secondaire V ou avant ont également de la difficulté à trouver un travail et se retrouvent donc en situation de pauvreté. Souvent, les parents de ces élèves sont eux-mêmes bénéficiaires d'aide sociale. (S6-147) La pauvreté du milieu social de la petite localité est caractérisée par une carence de ressources humaines et l'absence d'organisation humanitaire qui apporterait de l'aide aux gens dans le besoin. Les gens qui ont besoin de réconfort sont seuls et isolés. L'alcool et la pauvreté engendrent la misère des familles. Il arrive que l'enseignante consacre une partie de son temps de loisirs à aider les gens qui ont besoin et qu'elle soit en attente de sa visite.

L'enseignante constate, avec une certaine impuissance, la pauvreté et la détresse du milieu, tant par le biais de sa relation avec les élèves que par sa présence personnelle dans ce milieu. L'enseignante constate que des parents éprouvent des difficultés à éduquer leurs enfants.

Je me dis les parents qui se sentent dépourvus, disons qu'on a souvent des enfants en difficulté parce qu'y se couchent pas, qu'ils ne se nourrissent pas bien. Ils ont besoin d'aide, les parents. Je pense que c'est aussi notre rôle de les aider à résoudre des petits problèmes avec leur enfant; [...] avec toutes les théories qu'on entend: « la liberté bon, t'en mets trop, t'es trop sévère, tu l'es pas assez... » les parents sont perdus là-dedans. Ils ont besoin d'aide les parents. 23-54)

L'enseignante ajoute alors une dimension sociale à son rôle en considérant qu'elle peut les aider par le biais de l'organisation de leur participation aux activités éducatives à l'école et en les conseillant.

Les parents, je les implique beaucoup beaucoup à la maternelle. Ils peuvent venir animer des ateliers, ils peuvent venir observer, [...]. À partir de la maternelle, ils sont déjà impliqués. Alors quand tu arrives en première année, moi des enfants en difficulté, j'ai déjà eu un contact avec les parents, qu'on puisse continuer tout simplement pis on chemine ensemble. J'adore travailler avec les parents. Je trouve c'est essentiel d'avoir une bonne communication pour que l'enfant progresse. On le voit,

les parents qui s'impliquent dans le processus, c'est formidable ça, pour l'enfant. S23--53)

Aux dires de l'enseignante, le milieu familial économiquement ou culturellement défavorisé est la première raison de l'échec et de l'abandon scolaire au cours des études secondaires ou immédiatement après par les élèves. Dans les petites localités éloignées et isolées, la plupart des élèves abandonnent avant la diplomation d'études secondaires. Si le coût très élevé de la poursuite d'études post-secondaires généré par l'éloignement est une raison importante de la non-persévérance scolaire, la première raison réside dans le fait que les parents n'accordent pas ou très peu d'importance aux études de leurs enfants.

J'ai fait venir les parents, dans les 2 cas. On a jasé, au primaire on travaille beaucoup avec les parents tu sais, on est 2e maman à l'école. Les parents [disent]: « Ah viens pas m'achaler avec tes signatures de feuilles » « Bon, où c'est qu'elle est cette feuille-là. Je vais te la signer puis va-t-en ». L'enfant sait que ses parents ne regardent pas beaucoup la feuille. C'est pas plus important : le père travaille sur un camion dans le bois, il n'a pas d'instruction pis il gagne sa vie. (15-65)

Des parents, les hommes, qui ont un emploi bien rémunéré sans avoir terminé leur cours secondaire, ne sont pas un modèle incitatif pour leurs enfants. Les parents qui reçoivent leur pension mensuelle d'aide sociale sans avoir de projet ou de but dans la vie ne valorisent pas les études de leurs enfants non plus. Ces familles n'encouragent pas et ne supportent pas la vie scolaire de leurs enfants et, pour boucler le cercle, le milieu n'a que très peu de possibilités d'emploi à offrir aux élèves qui échouent et abandonnent l'école.

En somme, la richesse ou la pauvreté culturelle du milieu est un construit qui résulte de l'adéquation perçue entre les attentes et les projets de l'enseignante, d'une part, et les conditions de réalisation de ceux-ci, d'autre part. Il met en jeu des valeurs, des intérêts, des aptitudes, des choix et la propension personnelle à agir.

L'enseignante qui souhaite s'engager socialement et politiquement dans les petites localités trouve facilement des opportunités et des lieux de pouvoir qui lui permettent d'influencer les événements. La petite taille du milieu présente cependant la contre-partie de son avantage au plan socio-politique. En effet, si les rapports entre les gens sont plus directs et spontanés dans des situations harmonieuses, ils le sont également dans des situations de conflit. Dans ce cas, si la relation entre l'enseignante et des

parents qui sont en position de pouvoir dans une communauté isolée est conflictuelle, il peut arriver que la situation se gâte au point où elle doit quitter son poste. La pensée d'une telle éventualité peut avoir un effet paralysant sur l'action professionnelle de la jeune enseignante qui débute dans ce type de milieu. En somme, l'éloignement et l'isolement qui caractérisent le contexte de vie et de pratique professionnelle de l'enseignante du primaire est surtout l'objet de propos qui mettent en évidence les difficultés qu'il comporte, si le milieu offre quelques avantages, ceux-ci ne font pas l'objet d'une expression spontanée de la part de l'enseignante.

3o L'aspect culturel

L'emploi du terme « culturel » est polysémique; parfois il fait référence à la disponibilité commerciale des productions telles le cinéma, les spectacles, parfois il intègre une dimension plus large qui fait référence à la qualité de vie. Ainsi, l'aspect culturel est surtout évoqué en termes de manque et d'insatisfaction mais aussi en termes d'adaptation et de satisfaction au plan de la vie personnelle.

La jeune enseignante qui a fait ses études dans une ville du sud de la province souffre de la pauvreté culturelle du milieu où elle vit et travaille. Bien qu'elle ait opté pour l'acceptation d'un poste d'enseignement en Abitibi-Témiscamingue plutôt que de se soumettre à l'incertitude et l'improbabilité d'être embauchée dans une autre région préférée, il demeure qu'elle trouve le vide d'activités culturelles difficile à supporter. La prise de conscience de cette situation l'amène cependant à prendre les choses en main, à organiser sa vie et à se déplacer assez souvent vers Montréal.

Mais je ne m'ennuie pas. Je ne pense pas que je vais faire ma vie ici, en tout cas j'espère que non. Parce que justement un moment donné... Je suis plus une fille de ville que de..[village]. Ça veut pas dire que c'est un village ici mais... Pour l'instant ça me satisfait. Pis j'ai mon emploi bon, c'est nouveau." (S14 - 246-247)

Qu'est-ce qui était plus intéressant là-bas ? Moi, je suis une personne qui aime beaucoup le culturel. Remarque que je peux pas nier qu'ici, présentement, ça commence tranquillement à s'améliorer un petit peu. Mais je me souviens des années où les cinémas fermaient, [...] À Sherbrooke, je pouvais aller de temps à autre au cinéma, je descendais à Montréal, j'avais des amies. [...] Mon travail, je le voyais là-bas mais je savais que ça aurait été difficile. [...] c'est encore dans ma tête l'idée que j'aimerais finir... c'est difficile de partir. [...] c'est bien difficile d'avoir autre chose à l'extérieur. C'est trop contingenté. [...] Je me dis, j'ai déjà

ma permanence, ma probation est toute terminée, sauf que c'est difficile de partir après ça. (S19-30)

Plus âgée, l'enseignante originaire du milieu où elle travaille et vit constate également ce vide. Elle a organisé sa vie le plus souvent en réalisant ses projets personnels d'activités de loisirs, familiales et d'implication sociale. Par contre, si elle a vécu quelque situation pénible, elle semble plutôt s'être résignée à accepter les contraintes que la vie lui impose et à y ajuster ses projets.

Par ailleurs, l'enseignante en poste dans une ville trouve avantage à vivre et à travailler dans son milieu, notamment pour le bien-être de son propre enfant. Elle trouve qu'il est plus avantageux de vivre son enfance dans un petit milieu que dans une grande ville.

Je suis d'accord avec ça qu'on est une région éloignée, je trouve qu'il y a des inconvénients, mais par contre, il y a beaucoup d'avantages. Je pense que pour un enfant, vivre son enfance en région éloignée, c'est une chance pis c'est un luxe. Parce que quand on vit son enfance, je pense à la région de Montréal parce que c'est celle que je connais le plus, quand on est en plein dans Montréal, c'est pas une vie aussi agréable, je trouve que une petite ville comme [...]. Je pense qu'un enfant peut être vraiment comblé en région éloignée. S26 - 10 à 12)

Selon ses dires, les enfants y trouvent les opportunités requises à la satisfaction de ses besoins culturels. L'enseignante plus jeune, active et déterminée considère qu'une petite localité rurale et isolée constitue un milieu où les gens s'impliquent à fond.

Parce qu'y faut pas se le cacher, les gens qui s'impliquent, s'impliquent pas à moitié. On peut pas s'impliquer à moitié ici. Tu t'impliques ou tu t'impliques pas. (S23-296)

L'implication dans des projets communautaires tels une grande célébration, constitue une expérience très positive.

Ah ça, c'est un projet qui m'a apporté dans ma vie beaucoup, beaucoup, beaucoup. Pis la fin de semaine même, tu sais, voir à tout pour que tout soit parfait au bon moment, j[...] Ah moi j'ai adoré ça! (rires) (S23 - 304)

Nonobstant les nombreux déplacements sur de longues distances et la saturation qui en découle et génère la décision de quitter ce milieu, il demeure pour elle que la petite localité est un milieu idéal pour se développer et s'enrichir personnellement au contact des gens.

4° De la vie personnelle

Les propos tenus sur les dimensions de la vie personnelle sont généralement voilés et brefs, sauf lorsqu'il est question d'activités qui se déroulent bien et dont il n'est pas engageant de parler. Parler de la famille, c'est d'abord parler d'une partie de sa vie affective et de ses émotions : ce ne sont pas toutes les femmes qui acceptent de parler de choses intimes et celles qui s'y engagent ne sont pas nécessairement à l'aise de le faire en contexte d'entretien de recherche avec une personne étrangère. Cependant, les éléments d'interprétation et d'action exprimés amènent un complément à la compréhension du discours tenu sur son identité.

a) La famille

La famille, ici le conjoint et les enfants, est une dimension très importante en termes de tâche et de préoccupation dans la vie des femmes. Le regard porté par une enseignante célibataire sur la situation de ses collègues mariées et mères souligne la double tâche de ces dernières d'autant plus que « l'enseignement » est une activité professionnelle qui continue à habiter la personne tout au long de la journée et dont la tâche se poursuit après les heures formelles de travail. Aux dires de l'enseignante célibataire, la plupart des femmes seraient aux prises seules avec ces tâches et ces responsabilités qui chevauchent. Quelques unes auraient cependant la vie plus facile en raison du support de leur conjoint.

[...] Mais toutes les femmes sur le marché du travail ont à faire face à une double tâche finalement. Puis ,c'est un peu pire dans l'enseignement parce que quand tu fermes la porte de l'école finalement... elle n'est pas vraiment fermée. Je pense à une infirmière qui travaille à l'hôpital, elle fait du 8 à 4. À 4 heures, il y en a une autre qui prend la relève. Elle va penser probablement à ses patients encore, mais elle n'a pas une pile de corrections qu'elle apporte le soir. Tandis qu'une enseignante qui part de l'école, souvent, elle part avec une pile de travail. Ça ressemble un petit peu... je trouve que ça ressemble à l'entreprise privée où les gens apportent du travail chez eux parce qu'ils veulent réussir, puis, ils veulent que ça aille toujours mieux. Alors l'enseignement, ça me fait un peu penser à ça. C'est pas quelque chose sur quoi tu fermes la porte puis tu t'en vas chez toi puis t'as fini. J'ai l'impression que les femmes qui ont un mari libéré... c'est pas le bon mot, mais qui collabore beaucoup, puis qui prend sa part des tâches ménagères et de l'éducation des enfants, je pense qu'elles s'en tirent beaucoup mieux que les autres. (S2 - 183-185)

Aux dires de la femme célibataire, les enseignantes qui ont des enfants « ... ne font qu'enseigner... puis s'occuper de leurs petits » (S12-282, 283). Aux dires de la mère, la vie familiale exige sa disponibilité, puisque la vie familiale se prolonge dans des activités sociales et est une source de plaisirs.

Ça prend du temps ça encore. Du temps on en a, mais on a aussi une vie, on a des enfants, on a des maris, on a une vie sociale. (S26 - 224)

J'aime beaucoup [...] m'occuper de ma puce. Ça prend toute ma vie. J'ai tellement pas beaucoup de temps à lui donner, je trouve. Oui, les fins de semaine, on fait un peu de sport. (S5- 231-232)

Cependant, la maladie des enfants et du conjoint, lorsqu'elle survient, est un poids qui s'ajoute.

Puis, il reste que, au cours de l'année, il n'y a pas seulement toi qui es malade non plus. T'as des enfants malades des fois, je veux dire, des maladies normales. J'ai pas eu... j'ai été chanceuse, je n'ai pas eu de mes enfants qui ont eu des accidents ou des affaires de même, j'ai été chanceuse au fond, mais il reste que les maladies... Il y a eu mon mari qui a été bien malade pendant 4 ans. (S24-321)

L'éducation de ses propres enfants constitue une préoccupation importante pour l'enseignante. Ceci l'amène parfois à rechercher pour eux l'établissement scolaire dont l'orientation et l'approche correspondent à ses attentes ou à ses aspirations. Ainsi, en situation d'absence de possibilité de choisir, elle s'implique activement dans l'éducation scolaire de ses enfants en participant aux comités d'école et de parents, aux activités en classe et en aidant son enfant dans ses travaux scolaires à domicile. Elle met à contribution ses vues et ses ressources personnelles dans l'accomplissement de son rôle de parent.

A l'école [...], je suis très impliquée dans les apprentissages de ma fille, elle vit beaucoup l'intégration des matières, mais sans s'en apercevoir. Elle apprend beaucoup avec beaucoup d'intervenants. Je suis impliquée directement dans son apprentissage parce que j'ai une responsabilité directe pour qu'elle apprenne à lire, pour qu'elle apprenne à écrire correctement, qu'elle ait un intérêt aussi. Ça, c'est ma responsabilité, qu'elle ait un intérêt pour aller chercher ce qu'elle veut ou ce dont elle a besoin. Ça me demande beaucoup. J'aime ça. (S26 - 248-250)

Selon la même logique, les difficultés scolaires et l'abandon des études par ses propres enfants constituent, pour elle, une réalité difficile à analyser et à exprimer. Il

est difficile de parler des difficultés scolaires de son enfant de manière objective. L'enseignante semble coincée entre son rôle professionnel et ses émotions de mère, les dernières prenant beaucoup de place, lorsque l'enfant est en début de scolarisation notamment.

Le drame, oui, exactement. Ceux pour qui c'est pas un drame, c'est parce qu'ils sont débrouillards. Moi mon gars, en tout cas, il a pleuré les 3 premières semaines de sa 1ère année puis il a doublé, puis il est rendu en Sec. III, et il commence à aimer un petit peu l'école, c'est pas des farces. Quand tu dis qu'il a fait 7 ans à dire : "la crime d'école pis ah! non faut pas que je me lève". Heureusement qu'il a été gâté par la nature, parce qu'il a toujours eu des enseignantes qui étaient des perles, c'est ça qui fait qu'il n'a pas détesté l'école. Mais sa 1ère année, il l'a trouvée épouvantable. Ça fait que je me dis « elle l'a traumatisé », mais pourtant c'était une très bonne enseignante. (S8 - 336-337)

Les propos tenus à l'égard de la collègue en cause demeurent évidemment ambigus. Toujours en relation avec le vécu scolaire de ses propres enfants, l'abandon scolaire de l'un d'entre eux est une situation problématique. L'enseignante qui habite et enseigne dans une petite localité éloignée, où les jeunes abandonnent massivement leurs études, voit son enfant suivre le mouvement. Le jeune adopte le mode de vie de pairs qui ont déjà abandonné et qui ont une source de revenu, ce qui lui crée des besoins financiers que sa mère, l'enseignante, ne peut supporter. Elle cède.

[Il a lâché] parce qu'il était tanné. Parce qu'il avait pu rien qui le motivait lui. Puis il a 18 ans. Ça fait que l'argent, tu sais l'appât du gain. J'y en donnais mais pour le satisfaire, une fin de semaine ça aurait pris... c'était rendu que ça prenait 100\$, 200\$. Je pouvais pas... je pouvais pas... j'aurais peut-être pu, mais je me disais ça pas d'allure. "Ça fait que je vais travailler, puis je vais m'en gagner de l'argent". (S16 - 187 à 189)

L'engagement personnel de la femme enseignante auprès de ses enfants et de son conjoint s'avère une priorité. L'investissement personnel dans l'éducation scolaire de ses propres enfants, l'investissement de temps et d'énergie qui y est mis et, le cas échéant, la détresse qui en accompagne les difficultés et l'échec sont partie de cet engagement également quotidien. Les événements de la vie familiale, notamment la maladie grave, l'invalidité ou le décès prématuré du conjoint ont un impact déterminant sur la vie de la femme enseignante. L'adaptation à la nouvelle situation dans l'un ou l'autre cas semble extrêmement coûteuse au plan affectif. Ce sont des événements qui marquent le devenir de la femme enseignante mariée pour qui le rôle d'épouse et de mère constitue une valeur de première importance.

b) Les loisirs

Les loisirs constituent une condition essentielle au maintien de l'équilibre personnel. Le temps consacré et le type d'activités sont des décisions prises en fonction des besoins personnels de l'intérêt et des contraintes familiales. L'enseignante célibataire qui a quarante ans, intégrée à son milieu, qui connaît ses talents et ses besoins personnels organise ses loisirs en fonction des ressources et des disponibilités de son milieu de vie. Ses propos laissent paraître l'existence d'objectifs personnels de nature artistique et d'une stratégie adéquate à l'épanouissement personnel. (S2-157 à 171)

Les activités de loisir sont orientées vers la satisfaction de différents besoins : épanouissement personnel, restauration de ses énergies mentales et physiques, relations sociales et plaisirs esthétiques. L'enseignante qui a vécu un épuisement professionnel consacre ses temps de loisir à la récupération de ses ressources nerveuses surtout.

Moi je suis une personne qui aime bien... Ah oui j'ai du temps. Je marche à tous les soirs, ça c'est sacré... Bien tous les soirs en autant que je peux. La plupart du temps je prends au moins une heure de plein air. Ça, me libérer du téléphone, de tout, les enfants, de tout [...] (30-352)

Elle se sent fragile et prend les précautions qui s'imposent pour se maintenir à flot.

Quand je pars d'ici, je ne suis pas la fille qui va faire des sports de contact ou d'équipe; il n'est pas question, j'en ai assez, j'ai entendu trop de bruits durant la journée. Je vais aller faire du tir à l'arc, je vais faire de la pêche sur glace, je vais faire du patinage toute seule, du ski toute seule, je suis bien. Je vais faire beaucoup de ces choses-là, mais j'évite un peu les gros contacts et les groupes parce que je suis fatiguée, on dirait que ça bourdonne trop pas parce que je les aime pas. Je vais aller magasiner puis je vais aimer aller dans les gros centres d'achat, mais j'espère ne pas rencontrer trop de monde. Ça me fait rien qu'il y ait beaucoup de monde, mais je voudrais donc ne plus parler.(S4 - 224).

Cette femme connaît à la fois ses limites et les exigences que comporte le travail avec les enfants. Elle ne se donne d'autre choix que d'organiser sa vie en conséquence.

Oui. Sortir de l'école un petit peu là, faire le vide un peu puis revenir le lundi pis être en forme là. Pas m'enfermer chez moi là pis à ruminer non. Des sorties mais pas des sorties engageantes. De détente. Parce que j'en ai besoin aussi. Moi en tout cas [...] je connais mes limites puis quand ma

semaine est finie, je me dis bon faut pas que j'épuise tout ce que j'ai en réserve parce que l'année est pas finie, pis c'est important d'être en forme avec des enfants. (S24 - 443 à 445)

Cette dernière est toutefois heureuse de prévoir et de participer à des rencontres de son réseau de collègues-amies constitué au cours des années de pratique ainsi que dans le cadre des activités de formation de sa commission scolaire.

La consommation d'activités culturelles ou sportives de loisirs déjà organisée est davantage une réalité des villes où l'économie va bien. Dans les localités urbaines où l'activité économique régresse de même que dans les localités rurales, les activités de loisirs se font avec sa famille et entre amis. L'enseignante de localité rurale se déplace, souvent sur de grandes distances, pour avoir accès aux activités qui sont offertes dans les principaux pôles urbains de la région. Ceci est particulièrement vrai dans le cas des spectacles musicaux ou pour le théâtre et le cinéma. Cependant, si ces spectacles ou autres activités ont lieu pendant la semaine de travail, et c'est souvent le cas, l'enseignante qui vit et exerce sa profession dans une localité éloignée des lieux de présentation aura peu d'occasions d'y assister. La situation d'isolement culturel et social est particulièrement marquée dans le cas de la jeune enseignante qui se retrouve en poste dans une petite ville minière semi-nordique. Elle prend l'habitude de quitter la ville durant les fins de semaine pour éviter l'ennui.

Je n'ai pas d'autre temps pour faire d'autre chose. Je m'en vais la fin de semaine d'ici, premièrement. Je reste pas à [...]. Je trouve ça trop monotone, trop ennuyant. Je m'arrange pour sortir, à Rouyn, à Vald'Or, n'importe où, à Amos. Je m'en vais en ville. De temps en temps, je vais passer ma fin de semaine ici... Mais ça va être plutôt sortir à l'extérieur qui va me faire du bien. (S28 - 292 à 294)

L'organisation des activités de loisirs de l'enseignante dépend également de l'espace personnel que lui laissent le rôle et les tâches qu'elle se donne dans la vie de la famille. Ainsi, si elle a deux ou trois enfants et qu'elle prend en charge leurs déplacements en plus des responsabilités traditionnelles de la femme à la maison, il ne lui reste plus de temps pour d'autres activités. Dans ce cas, être seule, même dans son local de classe est reposant.

Bien, c'est que les enfants... J'ai trois enfants puis là ils grandissent, ils veulent des sports. On est à l'extérieur de la ville, donc il faut voyager continuellement. C'est pour des sports, c'est pas le même sport, donc il faut voyager continuellement, donc faut concilier les sports, le travail à la

maison et le travail à l'école, donc ça devient beaucoup. Ça fait que des fois quand je m'en viens ici à l'école puis que je reste dans mon local là je trouve que je me repose. J'ai mon mari aussi. J'essaie que tout le monde en fasse chacun une partie, [du travail de la maison] mais souvent ils sont partis de la maison. Donc, celle qui reste c'est moi. (S27 - 154 à 156)

Il est des situations où il n'y a pas de place pour des activités de loisirs effectuées délibérément et de manière détendue. Ce sont notamment des situations de vie où la maladie et des drames personnels conduisent à la dépression :

Ça va faire 5 ans au mois de juin [que j'ai été victime d'agression]. Ça c'est une autre chose que... t'acceptes pas. Mais tu ne t'en rends pas compte. Ça fait que t'essaies de combattre mais tu ne le sais pas. Ça fait que c'est dépression pis "bien regarde donc ça, ça fait 3 ans que je suis pas sortie de chez nous" Comment ça? ... Puis moi j'adore être avec du monde mais quand je veux être toute seule par exemple, laissez moi toute seule. Mais là ça m'a portée à ça. Tu sais ça tout défait un côté... puis ça a brisé ma vie sociale, ça a brisé mon travail, ça a brisé ma vie intime. (S13 - 340 - 341)

ou encore une situation nouvelle de travail concomitante à un retour de congé pour la naissance d'un premier enfant. C'est donc dire que la jeune enseignante est en situation d'adaptation et dans sa vie personnelle et dans sa vie professionnelle. Si elle ne sait s'imposer des temps de répit, elle risque d'être submergée par les exigences qu'elle s'impose et qui la conduisent à l'épuisement.

Oui, je commence, je connais un peu plus mon programme. L'année passée j'étais prise pas mal et j'avais mon bébé qui avait quand même un an, donc je trouvais ça difficile. Mais cette année, je ne sais pas, je pense que c'est au niveau de l'organisation. Le travail que ça me demande c'est pour enrichir ma banque puis sortir un petit peu de ce que je connais comme travail, n'importe quoi. Ma planification, les fins de semaine tu sais c'est sûr que... Ça me demande les dimanches constamment tu sais. Quand même m'organiser, ça me demande du temps. Dépendamment des nouvelles activités que je propose, quand c'est un thème nouveau, bien j'en ai à bâtir. Ça peut être des semaines, des soirées complètes. (S5 - 228-230)

Ces situations extrêmes viennent justifier la nécessité de prendre une distance adéquate par rapport à l'exercice de son métier afin de maintenir son équilibre personnel, tel que le résume une enseignante expérimentée.

Je me dis, c'est peut-être pas ça mais je vais dire ce que moi j'en pense. Moi, je te dis que j'aime beaucoup enseigner, mais ça prend d'autres choses. Il ne faut pas vivre juste pour ça, en tout cas pour moi. Moi j'enseigne, puis je fais des préparations chez nous mais j'ai beaucoup d'activités avec ma famille, puis le dimanche. Jamais vous me ferez faire une correction le

dimanche. Le dimanche c'est ma famille, puis on va faire la montée de ski, on fait plein de choses. Je pense que ça c'est important si on veut pas faire, parce que juste l'école c'est sûr que ça va pas toujours bien, on a des élèves qui ont de la difficulté... Moi je pourrais pas faire juste ça. Il me semble qu'à un moment donné, faut que tu l'oublies, que tu fasses d'autres choses. C'est difficile, on en rêve des fois mais... (S10 - 120)

5° L'implication sociale

L'implication sociale de l'enseignante présente des formes variées qui vont de la non-implication à l'engagement politique, en passant par l'action dans les organismes sociaux, culturels et sportifs. L'implication sociale est orientée en fonction des intérêts de la personne et de ses besoins d'interactions; elle est dépendante des opportunités d'engagement offertes dans le milieu professionnel. L'engagement dans la communauté est aussi limité par le temps disponible considérant la vie familiale et les loisirs personnels. Les contraintes de santé sont également prises en considération lors du choix de ses lieux d'investissement.

Mais ça je pense que c'est une question de personnalité. [...] Il y en a peut-être qui s'impliquent dans les activités de la communauté. Moi je ne le fais pas, j'ai pas d'enfants actuellement et ça c'est un autre point[...]. Je pense que ça dépend beaucoup du tempérament aussi. (S1 - 147)

L'enseignante s'implique dans son milieu immédiat, c'est-à-dire le milieu où elle réside. Souvent son milieu de vie est également le milieu où elle travaille, sinon ces localités sont voisines. Elle s'implique dans des organismes religieux, culturels ou sportifs locaux. Le choix de ces organismes semble rejoindre ses intérêts et ses valeurs profondes. Ce sont généralement des organismes dont les activités contribuent au mieux-être de la population locale : les jeunes, la population en général ou les plus démunis.

Les objets de l'implication sociale varient. Ils peuvent être de nature culturelle, (musique et chant choral, fêtes paroissiales ou municipales, bibliothèque municipale ou patrimoine), de nature religieuse (animation pastorale), liés aux sports (comité de loisirs sportifs, équipes junior de hockey ou de baseball), de nature éducative (les comités et groupes de travail d'un projet d'école ou politique (conseil municipal).

En situation de petite école, l'enseignante partage, avec sa ou ses deux collègues, la participation aux comités formés par la commission scolaire et l'établissement scolaire ainsi qu'à ceux formés par le syndicat. Cette participation l'amène à devoir

consacrer quelques soirées par mois aux activités de ces comités. L'enseignante d'une vingtaine d'années d'expérience considère que les exigences de cette implication institutionnelle occupe tout son temps disponible, le reste devant être consacré à des activités de repos et de loisirs, essentiels à l'accomplissement adéquat de son travail.

Je fais partie d'absolument rien. C'est parce que j'en ai assez comme ça. Je ne suis pas capable prendre autre chose. Cette année, j'ai une année vraiment chargée. Puis étant donné qu'on est une petite école où il y a trois professeurs, il faut combler tous les comités, je veux dire de la commission scolaire, du syndicat, des parents. Ça nous fait déjà un ou 2 comités au départ. Après ça... comme un projet de voyage cette année qui demande encore beaucoup de temps, je suis dans le comité exposition des sciences et des arts [...] bon c'est encore un autre je veux dire... Mais au niveau paroissial, je ne suis pas intéressée du tout du tout à m'impliquer. Non. (S17 - 112 à 114)

L'engagement personnel dans des activités sociales fait référence à des motivations variées, toujours de l'ordre de la réalisation de soi. L'interaction avec d'autres adultes, incluant d'autres enseignantes avec qui elle est heureuse de se retrouver, motive, entre autres, l'implication sociale de l'enseignante. Ce peut être également l'occasion d'un engagement de couple pour la femme mariée qui vit et enseigne dans la même localité depuis toujours ou encore un projet de couple pour la jeune enseignante qui aspire à s'impliquer dans la collectivité avec son compagnon. Le plaisir d'organiser et de produire, en dirigeant un groupe de travail est aussi une motivation; la complexité de telles situations sociales constitue alors un défi stimulant et valorisant qu'elle relève avec plaisir. Dans le cas de l'enseignante religieuse, atténuer la misère des gens, principalement des femmes et des enfants, misère attribuée à la pauvreté, à l'alcool ou à la séparation du couple, constitue le motif fondamental et la finalité de l'implication dans la collectivité locale en milieu rural. Finalement, le pouvoir d'agir sur des situations et de les changer est le principal motif qui pousse l'engagement dans des activités de type politique, féministe ou autre.

Le choix professionnel de l'enseignement résulte d'une interprétation de ses intentions personnelles, d'une part, et des facilités et des contraintes du milieu de vie, d'autre part. La décision qui en ressort, fortement orientée par les limites de l'environnement, amène la jeune femme à entreprendre un programme de formation préparatoire à l'enseignement. Apprendre à enseigner est davantage identifié comme étant le fait des premières années de pratique plutôt que de la formation initiale : l'expérience est intense et elle engage la personne entière dans une situation complexe

d'adaptation à un mode particulier d'interaction sociale avec des enfants et des adultes en contexte institutionnel.¹¹

En entrant dans l'établissement scolaire pour enseigner une première fois, l'enseignante est placée en situation intensive de socialisation. Elle doit comprendre, approuver et s'appropriier les règles du jeu organisationnel, d'une part, et les règles du jeu des relations entre les collègues, d'autre part. En s'appropriant ces règles, elle comprend très vite qu'un premier impératif consiste en la préservation de l'image qu'elle projette, ce qui implique surtout le rapport qu'elle établit avec le groupe d'élèves (Isaacson, 1981).

Les femmes enseignantes sont sensibles à la qualité des rapports qu'elles vivent avec les autres. C'est au travers de la dynamique de ces rapports qu'elles vivent la fonction enseignante. Les changements sociaux qui affectent les élèves, et institutionnels, qui affectent leur travail, de même que la perception d'un certain mépris à l'endroit de leur fonction exprimée par la population¹² ont donc un impact direct, souvent déstabilisant et démobilisant sur les individus et les groupes. Le milieu de vie régional impose ses lois, telles un accès limité aux produits de consommation culturels, l'éloignement des grands centres urbains, la solitude, la nécessité de prendre en charge l'organisation de ses loisirs, mais aussi des conditions propices à l'implication sociale et à une vie de famille intense ainsi qu'un accès sans limite à la nature. L'enseignante organise sa vie et son travail en tentant de tirer le meilleur parti de cet environnement physique et humain particulier.

¹¹ Simone Baillauquès et Edouard Breuse présentent une lecture profonde de la réalité de La première classe d'enseignants belges et français (1993).

¹² Il faut savoir qu'en milieu rural, donc à faible densité démographique, la « population » est nommément identifiée.

CHAPITRE IV

LES CONTENUS À ENSEIGNER

Les contenus à enseigner constituent l'objet de travail des enseignantes. Ces contenus sont prévus au curriculum institutionnel pour chacune des matières au programme du primaire. Les enseignantes interprètent¹³ et s'approprient ces objets de nature culturelle en les intégrant dans des conduites visant à amener les élèves à les acquérir. Les contenus à enseigner sont présentés dans un ordre qui veut respecter le plus fidèlement possible cette logique d'action telle que saisie dans les propos des enseignantes. Ainsi, sont successivement dévoilées des significations accordées aux matières enseignées, à l'évaluation des acquisitions des élèves et aux programmes d'étude officiels.

A) LES MATIÈRES

Les contenus à enseigner sont ceux des matières identifiées par des programmes d'étude officiels. En général, les enseignantes titulaires nomment les matières qu'elles enseignent : la catéchèse, le français, les mathématiques, les sciences de la nature, les sciences humaines, la formation personnelle et sociale et les arts plastiques. L'éducation physique et la musique sont généralement dispensées par leurs collègues spécialistes, de même que l'anglais langue seconde bien que, dans certains milieux, cette matière soit de la responsabilité de la titulaire. Les propos exprimés sont de nature et de teneur variées, en fonction d'expériences vécues en relation avec les contenus des matières au programme. Ces propos concernent leur action ou leur réaction à ces matières plutôt que le contenu proprement dit.

1^o La catéchèse

Les enseignantes s'expriment très peu sur la question du contenu de la catéchèse. Outre l'impact du changement de programme qui consiste en l'obligation de se

¹³ Ceci rejoint l'affirmation de Tardif et Gauthier à l'effet que « ... l'enseignant ne se contente pas d'appliquer les programmes, il les interprète, les adapte, etc. » (1993, p. 19).

familiariser avec un nouveau programme et surtout de préparer le matériel didactique requis, c'est le rapport personnel avec l'enseignement ou l'apprentissage de la matière qui est évoqué de façon indirecte. Par exemple, la période de catéchèse est grandement appréciée pour l'expérience relationnelle intense avec les élèves, à l'abri des tensions qui accompagnent l'enseignement des matières sujettes à l'évaluation externe, dont elle fournit l'occasion. Ou encore, le fait de retrouver, en début de carrière, le même matériel que celui que l'on a utilisé comme élève est un choc et suscite une réaction de lassitude : la vue de ces « vieilles images » provoque la mise de côté du matériel et la décision de travailler avec le dessin. Dans les deux cas, l'enseignante trouve une voie pour harmoniser son action et les significations symboliques associées au contexte.

2^o Le français

La question du français est abordée de manière éclectique : autant d'individus, autant d'angles d'approche de l'enseignement de la langue maternelle. Le français en tant que matière à enseigner pose une multitude de problèmes à résoudre dont la présentation varie selon la locutrice. Il s'agit d'une situation complexe où entrent notamment en ligne de compte un grand nombre d'éléments de divers ordres tels les difficultés d'apprentissage des élèves, la lassitude et la fatigue de l'enseignante, la présence de deux degrés, l'urgence que les élèves de première année de la classe à degrés multiples sachent lire, le jugement personnel quant à l'efficacité d'une méthode, la relation avec les parents, l'âge des élèves, leurs aptitudes particulières, les croyances de l'enseignante, les pressions des milieux social et communautaire. L'action quotidienne d'enseignement du français compose avec ce genre d'éléments et bien d'autres. On n'est sûr de rien, ou presque, sauf dans le cas des enseignantes qui sont convaincues que les méthodes en vigueur aujourd'hui, notamment la méthode globale, ne permettent pas d'apprendre à écrire correctement.

La situation du français

L'enseignante convaincue de la « décadence du français » estime que celle-ci est attribuable aux méthodes, dont elle attribue les changements à l'intervention arbitraire et peu documentée des conseillers pédagogiques, ce qui amène la répétition d'erreurs en raison de l'ignorance des expériences vécues dans d'autres milieux. Ces phénomènes se passent au détriment des élèves.

L'habileté à choisir et à utiliser des méthodes de même que celle de leur efficacité se développe en les expérimentant. C'est à travers l'évaluation de ces expériences que l'enseignante développe quelques certitudes quant à la valeur de celles-ci. L'expérience permet également de consolider sa propre méthode en empruntant à d'autres.

J'ai enseigné avec 7 ou 8 méthodes différentes en français (...) j'en arrive toujours à la même conclusion ou presque. Les méthodes qui sont réellement efficaces en 1^{re} année, sont la méthode gestuelle, puis la méthode syllabique. Les autres, ça, on peut pas dire que c'est à garocher par les fenêtres directement, comme plusieurs l'ont fait, mais c'est de prendre simplement ce qui a de bon dans chacune des méthodes puis l'ajouter à ce qui peut manquer peut-être dans les 2 méthodes que je trouve fondamentales. (11-21)

Aux dires de l'enseignante, il ne faut toutefois pas espérer une amélioration à court terme de la situation de l'enseignement du français en raison de l'ignorance des méthodes jugées efficaces pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture par les jeunes enseignantes.

(...) la plupart des professeurs qui sortent de l'université actuellement n'ont jamais connu ou appris ces méthodes-là, qui autrefois montraient aux enfants à lire et à écrire. (11-22)

Elles ne furent en contact avec ni l'une ni l'autre des méthodes gestuelles et syllabiques, ni en tant qu'élèves, ni en tant qu'étudiantes en formation des maîtres.

Le programme

L'approche et l'objet de l'enseignement de la langue proposés par le programme d'étude sont nouveaux. Le programme d'étude actuel a l'avantage de favoriser une identification plus fine de l'objet d'apprentissage que par le passé. Le bien-fondé de ce changement réside dans l'opportunité offerte de situer les élèves par rapport à l'objet d'apprentissage.

C'était plus global, tu disais « tu sais lire, tu sais pas lire, tu comprends ou tu comprends pas ». Moi je le trouve pertinent dans le sens que t'es capable plus de déceler le fonctionnement de l'enfant dans sa compréhension. Il peut comprendre de la lecture, il la comprend sous telle forme, peut-être qu'il y a une autre forme où il ne comprend rien, une autre habileté qui est moins développée puis qu'il faut essayer de développer. (6-248 à 250)

Une compréhension de la logique du programme est à l'effet que plus les élèves font des activités de français oral, plus ils apprennent à s'exprimer et, par conséquent, cela accroît leur facilité à écrire. Cependant, l'adhésion à l'enseignement prioritaire du français oral n'est pas acquise, ni la continuité d'apprentissage entre l'oral et l'écrit.

Pis de l'oral, tu sais je suis pas encore habituée non plus à en faire tellement tellement parce que j'ai pas l'impression que c'est ça qui est encore le plus important. (16-73)

On enseigne à écrire dans une certaine confusion : s'agit-il de savoir orthographier ou d'être capable de s'exprimer par écrit ou les deux ? L'ambiguïté a cours.

(...). Moi je ne trouve pas que les enfants ont de la difficulté à écrire. Il y en aurait qui pourraient m'écrire des pages et des pages. C'est rempli de fautes, c'est... Pour la manière de s'exprimer aussi c'est pas pire. C'est l'orthographe. (16-73)

En d'autres termes, quel est le contenu d'enseignement : les habiletés de communication ou le contenu linguistique ?¹⁴ Il se fait, au Québec, une prise de conscience de lacunes graves en matière d'écriture et des décisions sont prises afin d'y remédier. Ces décisions se traduisent par des modifications au programme d'étude, ce qui affecte directement la pratique de l'enseignante. Par exemple, la décision d'accorder beaucoup plus d'importance à l'enseignement du français écrit par la composition augmente le travail de correction. L'enseignement de l'oral se fait davantage à travers celui des autres matières et n'est pas vraiment évalué. Les priorités de contenu et le métalangage à utiliser avec les élèves subissent des modifications. On a l'impression que les choses sont mêlées et qu'il n'y a pas d'uniformité.

La présence d'un conseiller pédagogique

Français et conseillers pédagogiques sont intimement liés dans les propos des enseignantes : le conseiller pédagogique communique les indications de changement au programme d'étude, choisit la méthode, fait parvenir des exercices à faire ou omet d'en fournir. Ses actions ont un effet direct sur le travail de l'enseignante : un statut d'autorité, l'utilité immédiate, en salle de classe, du matériel qu'il envoie ou encore

¹⁴ Lorraine Pagé, Le Devoir, mercredi le 23 juin 1993

l'impertinence de ses conseils ou du matériel. La présence du conseiller pédagogique apparaît bien importante, cette présence et son influence sont perceptibles mais demeurent difficiles à décrire précisément et complètement. De manière générale, on apprécie les suggestions d'activités et de matériel faites par le conseiller pédagogique; elles permettent le renouvellement des activités et leur caractère facultatif permet de les utiliser lorsque jugées pertinentes et satisfaisantes. Ces « moyens » sont intégrés au processus personnel d'enseignement et sont altérés au besoin en fonction du contexte de travail tels une classe à degrés multiples, un projet d'intégration des matières ou, encore, en situation d'absence de projet particulier et précis ou pour satisfaire un besoin urgent de changement. Il en est également pour toute idée jugée intéressante et puisée autant à la pratique d'une collègue que dans un guide pédagogique.

Le français en tant que matière au programme est une question complexe difficile à cerner dans les limites de cette étude. Il ressort que les enseignantes sont confrontées à une problématique complexe et que chacune tente de résoudre les problèmes qu'elle rencontre en prenant appui sur son expérience et les suggestions des conseillers pédagogiques. Il semble que, dans le cas des enseignantes les plus expérimentées, ce soit l'expérience acquise et intégrée et la capacité personnelle de poser et de résoudre les problèmes qui constituent les meilleurs points d'appui. Serait-ce en raison du fait qu'elles ont élaboré et consolidé une représentation du contenu d'enseignement à l'époque où la grammaire était le fondement de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue ?

3^o L'anglais langue seconde

L'importance de l'apprentissage de l'anglais langue seconde est affirmée. On observe une valorisation récente de l'apprentissage de l'anglais par les francophones, ce qui crée une pression sur l'école, dans certains milieux plus que d'autres.

Pour mieux communiquer. Si tu vas en Europe, ils ont trois langues. Ici on a de la difficulté à leur faire apprendre une 2e langue. Malgré que cette mentalité des gens est disparue. Le monde veut que leur enfant apprenne l'anglais. Ils ne savent pas trop pourquoi, mais il y en a qui sont rendus là : "il faudrait que mon fils parle l'anglais". Même ceux qui sont péquistes (...). (29-95)

Cependant, les conditions de l'enseignement de cette langue sont précaires et demandent d'être améliorées par les enseignantes même, notamment dans les milieux

ruraux. En l'absence de ressources spécialisées, elles prennent l'initiative de moduler leur tâche afin que l'enseignante la plus à l'aise en anglais prenne la charge de cet enseignement dans l'école.

4^o Mathématiques

Les propos tenus en relation avec les mathématiques mettent en évidence deux aspects de celui-ci : des indications de la position de l'enseignante à l'égard des contenus à enseigner et une appréciation du matériel didactique. Les mathématiques sont une matière dont le contenu notionnel apparaît mal maîtrisé. Les notions mathématiques ne sont pas immédiatement disponibles à la mémoire : elles requièrent d'être revues et parfois comprises avant de les enseigner aux élèves. Dans ce cas, l'enseignante prépare sa leçon en tentant de bien comprendre afin de bien expliquer. Par ailleurs, en contexte d'aisance par rapport au contenu du programme, on sait que les notions « se ressemblent beaucoup » et que leur programmation chronologique est similaire d'un degré à l'autre, ce qui est très utile en situation de classe à degrés multiples. On jumelle alors l'enseignement de ces contenus, lorsque jugé possible, ce qui permet une économie de temps et l'utilisation du même type de matériel. Il arrive aussi qu'on enseigne le contenu du programme du niveau supérieur aux deux groupes-âges et que l'on tienne compte de leur situation respective lors de l'évaluation, modulant les exigences en fonction du programme de chaque degré. Dans ce contexte, le seul fait de recevoir beaucoup de jeux éducatifs de la part du conseiller pédagogique est très apprécié parce que cela facilite l'organisation et le déroulement des activités avec les élèves.

On sait qu'aucun manuel ou matériel didactique n'est complètement fiable quant à la couverture du contenu du programme. On observe le manque de conformité au programme d'étude des manuels produits par des maisons d'édition, même si on l'annonce; on ne comprend pas pourquoi on ne conçoit pas un manuel qui contiendrait des activités correspondant à tous les objectifs du programme. L'enseignante doit donc référer au programme d'étude, ce qui lui est d'ailleurs demandé par la conseillère pédagogique. La référence au contenu du programme lors de l'utilisation d'un manuel ou d'autres moyens didactiques comporte certains problèmes, tels l'identification précise des correspondances entre les activités proposées dans les manuels et d'autres matériels didactiques, d'une part, et les objectifs du programme, d'autre part, en relation notamment avec le processus de résolution de problème. Étant donné qu'il est impossible

de faire toutes les activités proposées dans le manuel, on choisit alors celles qui apparaissent les plus utiles à la compréhension.

5° Les sciences humaines

Les sciences humaines ont un contenu dont les éléments de représentation se présentent de façon éclectique et partielle, comme dans le cas de toutes les matières d'ailleurs. En fait, les mêmes composantes réapparaissent sous différentes formes pour chaque matière : la connaissance et la maîtrise du contenu disciplinaire, l'aisance ou la familiarité avec l'organisation et la présentation du contenu dans le programme d'étude, l'intérêt personnel pour la matière, la méthodologie personnelle d'enseignement mise au point par l'enseignante. Ces composantes comprennent également les problèmes très concrets rencontrés, dans chaque contexte particulier, telles l'atteinte des objectifs de leur programme respectif par les groupes de la classe à degrés multiples ainsi que la disponibilité et la pertinence des manuels et du matériel didactique.

L'enseignante intéressée par le contenu historique du programme de sciences humaines en a une connaissance générale qui supporte et facilite l'organisation d'activités d'apprentissage. La connaissance du contenu de l'ensemble des programmes de sciences humaines au primaire, particulièrement de l'ordonnement chronologique du contenu, facilite le choix des activités de même que l'intégration fonctionnelle des ressources du milieu, en relation avec les objectifs du programme pour un degré donné.

L'enseignante intéressée constate un grand intérêt de la part des élèves pour la connaissance et la compréhension du temps et du mode de vie passés. L'enseignante invite des personnes proches à venir parler à ses élèves. Les élèves prennent alors contact avec ce contenu d'apprentissage par la rencontre de personnes âgées qui viennent parler avec eux, au grand plaisir de ceux-ci et de l'enseignante.

(...) ce sont mes parents qui vont venir par hasard cette fois là, (...) les enfants sont émerveillés devant le passé. C'est vrai que les jeunes ne connaissent pas le passé. "Nous autres, on le connaît le passé. On a vécu une génération avant vous autres. Vous allez apprendre". Pour eux autres, [des objets] d'ancien temps ce sont des choses de leurs parents. (30-155)

L'intérêt pour le contenu du programme et son enseignement se traduit de diverses façons dans l'action. Ce peut être par la mise au point d'une méthodologie d'enseignement qui utilise les ressources humaines et matérielles du milieu tels les sites

historiques et les personnes âgées. Un thème en sciences humaines peut être utilisé en vue d'atteindre des objectifs de français. Des activités en sciences humaines sont intégrées au tableau de programmation. Il arrive qu'on projette même de soumettre un projet de perfectionnement aux instances concernées de la commission scolaire afin de développer l'enseignement de cette matière. Cette initiative permettra de poursuivre la planification de l'enseignement des sciences humaines, dans le contexte d'un petit groupe de travail formé de personnes intéressées et avec le soutien du conseiller pédagogique. Ainsi se présente la représentation de la pratique : une situation dynamique où rapport aux savoirs à enseigner et interactions sociales s'interpénètrent dans et par l'action de l'enseignante évoluant dans une situation donnée.

Par contre le manque d'intérêt, voire l'aversion pour la matière, sont considérés par l'enseignante elle-même comme une cause évidente de son mauvais enseignement. Ce désintérêt justifie le manque de temps à consacrer à cette matière non prioritaire. On reconnaît que l'enseignement de cette matière est beaucoup mieux effectué par une enseignante intéressée à son contenu.

(...) ça n'a pas de bon sens j'ai tellement d'autres choses à montrer. Dans le fin fond, je hais le faire puis les élèves n'aiment pas ça... quand toi tu n'as pas ça en dedans de toi... quand je fais des sciences ,c'est sûr que je hais pas ça, mais je sais que quelqu'un qui mange des sciences humaines l'enseignerait bien mieux que je vais le faire. (8-60, 62)

Par ailleurs, il est des situations, telles les classes à degrés multiples des petites écoles et des milieux excentriques, où les obstacles bloquent la mise au point d'une méthodologie appropriée d'enseignement. La solution au problème porte alors sur les conditions de pratique par la mise en place de modalités facilitantes particulières. Dans les situations où on ne procède pas à l'ajustement des modalités d'enseignement/apprentissage, on décide alors de ne dispenser que le programme d'un seul degré. La progression chronologique du contenu fait alors en sorte que les élèves les plus jeunes se trouvent en situation où ils éprouvent quelques difficultés. Il arrive aussi que certains élèves auront manqué une tranche annuelle de programme parce que l'alternance aura été rompue en raison du caractère ponctuel et circonstanciel de la décision.

Les sciences de la nature constituent une matière bien davantage objet de silence que de parole. Par ailleurs, l'enseignante qui en fait un projet agit en cohérence avec son contenu. Ainsi, d'une part, avec les sciences humaines, les sciences de la nature ne sont pas considérées comme prioritaires. L'enseignement en est donc aléatoire.

...on se casse un peu moins la tête en sciences humaines, sciences de la nature... Je me dis "ils prendront ce qu'ils pourront". (16-126)

D'autre part, l'insatisfaction de l'enseignement donné donne lieu à l'élaboration et à la réalisation d'un projet qui consiste à utiliser l'expérimentation pour atteindre les objectifs d'apprentissage; les élèves apprennent en effectuant des expériences selon les critères de la démarche scientifique. Cela se traduit concrètement par l'identification et la préparation des expériences à réaliser, des démarches à suivre, des outils d'évaluation, des grilles d'observation et d'auto-évaluation.

7^o les arts plastiques

Des propos tenus sur la question des arts plastiques évoquent des activités dont l'intention d'enseignement s'éloigne de la logique disciplinaire; on « fait » des arts plastiques parce que c'est obligatoire ou encore on « intègre » les activités d'arts plastiques aux activités d'un thème ou à celles d'autres matières. Les activités d'arts plastiques sont utiles à l'enseignement d'autres matières ou à la préparation de fêtes telles Noël, Pâques et l'Halloween. Elles sont vues comme une activité de détente où les élèves ne subissent pas la même pression que dans le cas des matières de base, ce qui justifie la décision d'y consacrer *un peu* de temps. Il demeure cependant un doute quant au bien-fondé d'une telle position.

Il y a toujours un cours où ils relaxent... on les force assez en français... et en math [où ils doivent se conformer à la bonne réponse], dans les arts plastiques (rire), je ne sais pas si je suis correcte, mais moi je ne les pousse pas... je ne suis pas la seule, je l'ai entendu dire par d'autres enseignantes... (8-63)

Les véritables justifications de cette position ne résideraient-elles pas dans une certaine distance culturelle avec les arts plastiques ou encore dans le sentiment d'incompétence en la matière face aux élèves ?

...j'aime pas ça les arts plastiques puis je ne suis pas bonne là-dedans, les élèves sont mieux que moi.

8° La musique

La musique est une matière confiée à des enseignantes spécialistes. Il arrive cependant que cette matière soit confiée à une titulaire de maternelle en complément de tâche en plus de l'enseignement moral aux élèves exemptés de l'enseignement religieux. La situation se présente ainsi dans la petite école d'une localité rurale isolée. L'enseignante musicienne est à l'aise avec le contenu à enseigner. Cependant, la distance que les élèves affichent face à cette matière rend la tâche difficile à l'enseignante qui désire les voir s'impliquer.

Je trouve que c'est une matière qui n'est pas facile à enseigner, parce qu'il faut aller chercher les enfants. (23-48)

En fait, l'enseignante de la petite école se voit confier l'enseignement de tous les arts d'expression musicale et dramatique. Elle favorise une approche globale qui fait appel à l'engagement de l'enfant dans une démarche artistique. Il est difficile de travailler avec tous les groupes d'élèves de la petite école.

Ce sont les arts en fait, c'est pas juste la musique que je fais, c'est la danse, l'expression corporelle, l'art dramatique (...). Mais j'adore ça, mais je trouve ça harassant d'avoir les groupes de tout le monde. (23-48)

9° La formation personnelle et sociale

La formation personnelle et sociale occupe très peu d'espace dans les propos de l'enseignante. Il s'agit d'un contenu que l'on dit aborder à l'occasion, à travers les activités des autres matières.

Les matières à enseigner sont représentées dans la perspective de l'enseignement aux élèves réels. Elles sont imbriquées à la résolution des problèmes que pose leur acquisition par les élèves qui forment un groupe ici et maintenant. Elles constituent une mise à l'épreuve de la méthodologie d'enseignement et de la capacité d'innover de l'enseignante. Les matières à enseigner donnent lieu en même temps à une confrontation des connaissances disciplinaires et de la culture générale. La formation initiale en matière de contenu d'enseignement est prise à partie. Le cas des mathématiques est apporté en exemple : l'apprentissage des notions d'ensemble, de la géométrie, bref des mathématiques dites modernes s'effectue en l'enseignant aux élèves. Autre exemple dans

le cas du français : le concept de lecture , au moment de l'entrée dans la pratique, réfère à la lecture à haute voix, expressive, respectant la ponctuation et dont le rythme est agréable; un désenchantement se produit lors de la prise de contact avec le programme.

Un ordre d'importance est accordé aux matières à enseigner en classe. Le français et les mathématiques sont identifiés comme les matières essentielles et, parmi ces dernières, la priorité va au français, notamment dans le cas du travail avec les élèves en difficulté. L'importance relative accordée aux matières dans le cadre des activités réalisées en classe dépend de l'intérêt qu'elles suscitent et de leur fonctionnalité dans les limites des processus d'élaboration et de mise en opération du plan de travail ou de la programmation des activités, par une enseignante. Divers enjeux peuvent alors entrer en ligne de compte; ce sont notamment le maintien de bonnes relations interpersonnelles avec les élèves, l'appréciation de la quantité de travail pouvant être exigée de la part des élèves ou encore le matériel didactique disponible. Interviennent également les limites inhérentes à la méthodologie d'enseignement : celles du tableau de programmation, celles de l'enseignement par thèmes, etc. On s'interroge à l'occasion par rapport au nombre de matières et à la qualité de contenu. On considère cependant qu'un éventuel allègement devrait porter sur le contenu de certains programmes et non sur la réduction du nombre de matières, en raison de leur valeur et de leur rôle respectif dans la formation.

B) L'ÉVALUATION DES ACQUISITIONS DES ÉLÈVES

L'évaluation des acquisitions des élèves répond à l'obligation institutionnelle de vérifier ce que les élèves ont retenu de ce qu'on leur a enseigné. Il s'agit d'une pratique dont les règles ont été modifiées par l'institution : on a remplacé l'évaluation fondée sur la comparaison des résultats entre ses élèves par une évaluation fondée sur la progression de la performance individuelle où l'élève se compare à lui-même.

Le discours institutionnel et la pratique d'une nouvelle approche de l'évaluation pédagogique prend place. Dans la pratique, l'évaluation ne s'effectue plus au moyen d'un examen mais plutôt au moyen d'une mise en situation où l'élève démontre sa maîtrise d'habiletés.

C'est habituellement une mise en situation pour aller surtout vérifier, (...), une habileté et à travers ça évidemment, j'ai mes connaissances et mes techniques. La tâche évaluative dans le fond, c'est comme tout ce que t'as fait pendant l'étape. (3-27)

Selon cette approche, l'enseignante demande aux élèves une tâche précise dont elle observe, questionne et évalue les stratégies d'exécution. Le discours et la pratique de l'évaluation ne sont toutefois pas univoques. On déplore l'abandon de la comparaison des élèves entre eux et le mode de consignation des résultats au bulletin qui en découle.

(...) c'est beau d'éliminer la comparaison mais d'un autre côté la compétition ça motive aussi. (8-203)

Les élèves n'ont plus de points de comparaison qui leur permettent de situer leur performance par rapport à celle de leurs pairs. Il y a absence de discrimination, un nivellement des résultats communiqués aux parents au moyen d'une cote qui couvre une gamme assez étendue de résultats. Selon cette perspective, il appartient à l'enseignante de gérer la compétition, d'être équitable à l'endroit de tous les élèves, notamment des plus faibles.

Mais ça, je ne changerai pas d'idée, c'est l'enseignante qui fait son groupe, c'est l'enseignante qui est supposée être assez adulte pour donner la chance aux coureurs, j'appelle ça la chance aux coureurs, autant les plus faibles que les plus forts. (8- ??)

En contexte de travail avec les élèves en difficulté, l'évaluation des acquisitions est problématique pour l'enseignante. Elle est vue comme une tâche plutôt inutile et démobilisante qu'il faut négliger.

Et l'évaluation, je n'ai pas tout le temps le temps de la faire parce que de toute façon on ne voit pas toujours aussi le progrès... (14-44)

On abhorre évaluer les performances des élèves en difficulté. Les résultats obtenus rappellent constamment l'évidence du cul-de-sac qui attend ces élèves au secondaire. Il s'agit d'une situation sans issue qui touche directement la sensibilité de l'enseignante consciente de la pérennité de la situation des jeunes. Ce constat l'amène à entrevoir les limites de l'institution scolaire face aux besoins éducatifs particuliers de certains élèves.

C'est quand même pénible. C'est l'affaire que j'aime un peu moins dans ma job. Oui, c'est pénible parce que tu n'y crois pas plus que ça. Les I.A.T.,(Initiation au travail) je l'ai vu, ils n'ont pas de débouchés avec ce damné cours-là. Les envoyer là, ça me fait de quoi. Pour un an de temps, tu essaies de leur montrer que c'est beau, qu'il faut avoir des projets. Quand il faut que leur projet se limite à faire une maudite courtepoinette (rire). Non, c'est déprimant un peu mais, je me dis le système le plus beau va-t-il pouvoir les accueillir vraiment autrement ? (12-205 à 223)

Les changements survenus au plan du discours et des procédures d'évaluation des apprentissages suscitent à la fois l'adhésion et l'opposition. En principe, l'évaluation des apprentissages des élèves consiste à prendre la mesure des acquisitions, à traduire et à noter les résultats sous forme de cote sur le bulletin transmis aux parents. L'évaluation des apprentissages informe également l'enseignante sur la situation des élèves, l'aidant ainsi à déterminer la suite de ses actions. En pratique, il s'agit d'une question controversée et ambiguë. Par exemple, l'évaluation des apprentissages est une tâche délicate et difficile dont on souhaiterait se soustraire au moyen d'examens uniformes préparés par la Commission scolaire; ceci permettrait d'alléger la tâche de l'enseignante et d'uniformiser la mesure des apprentissages qui, autrement, varie d'une enseignante à l'autre. A l'opposé, l'idée d'uniformisation de l'évaluation suscite le refus justifié notamment par la variabilité des cheminements individuels et de groupe en contexte pédagogique ouvert. Dans le cas des élèves en difficulté, l'évaluation ne fait que rappeler la situation d'échec qui est la leur.

C) LES PROGRAMMES D'ÉTUDE OFFICIELS

Les programmes d'étude officiels consignent et définissent les connaissances et les habiletés que les élèves sont tenus d'acquérir, dans chacune des matières, au cours du primaire et du secondaire. Les acquisitions seront ultimement sanctionnées par l'auteur des programmes d'étude officiels, le ministère de l'Éducation, à la fin du cours secondaire. La tâche des enseignantes consiste en l'application des programmes d'étude; cette tâche s'effectue sous la responsabilité administrative et pédagogique de la commission scolaire.

Le propos tenu sur les programmes d'étude fait surtout état de réactions et de critiques en référence à leur utilisation dans le quotidien de la pratique. Globalement, les programmes d'étude constituent une pression avec laquelle l'enseignante compose. Ce

poids, qui est inversement proportionnel à la connaissance qu'on en a, est perceptible au plan respectif de l'interprétation et de l'action. Du point de vue des enseignantes qui exercent la profession depuis plus d'une décennie, les programmes d'étude sont des outils qu'elles ont l'obligation d'utiliser mais qui changent souvent. Ces changements les placent en situation récurrente de s'approprier les contenus à enseigner et de se familiariser avec eux. En fait, *programme d'étude* signifie d'abord changement, voire instabilité des contenus à enseigner à leurs élèves quotidiennement.

1^o Des propos divergents

L'interprétation des programmes d'étude comporte des réactions quant aux pré-supposés pédagogiques et didactiques qu'ils véhiculent et au contenu disciplinaire qu'ils proposent, tant au plan du fond que de la forme de présentation. Elle comporte aussi des réactions relatives à son autonomie professionnelle. Ainsi, selon une perspective pédagogique, les programmes d'études sont perçus comme un tout dont la cohérence est fondée sur la prise en compte de l'intérêt des élèves lors de la conception :

...c'était le même chapeau qui encadrait tous les programmes... ils portaient de l'intérêt des enfants et tu greffais les différents objectifs et suite à ça tout s'intercalait. (29-72, 96)

À l'opposé, ils sont perçus comme un ensemble hétéroclite dont les travaux de conception et d'élaboration ont manqué de coordination, ce qui a des effets directs sur le travail quotidien.

il n'y a pas eu d'entendement entre ces personnes-là, de sorte que je vis un problème dans ma classe à cause de ça. (22-54)

Par exemple, le thème Les besoins des êtres vivants en première année est présent dans plusieurs matières, telles la catéchèse, les sciences humaines, la formation personnelle et sociale, tout en visant des objectifs différents.

l'optique est bonne... ils sont plus logiques que les autres... ils sont meilleurs que les autres... mais parce qu'il n'y a pas eu d'entendement, on se retrouve... avec des objectifs différents pour les mêmes thèmes... (22-54)

Selon une perspective d'autonomie professionnelle, l'accueil et l'utilisation des programmes mettent en cause la compréhension de ses propres schèmes valoriels,

théoriques et méthodologiques. Les programmes sont vus comme des outils utiles et perfectibles à l'égard desquels on se situe personnellement et on situe sa pratique.

Ce sont des outils utiles [que] nous sommes un peu tenus de suivre. Je me retrouve assez bien dans tout ça. Il y a des choses avec lesquelles je suis moins d'accord et je me permets d'être critique et d'avoir une pratique peut-être un peu différente. Mais en gros, je suis d'accord avec la philosophie, donc ça va bien. (1-16, 17)

A l'opposé, dans un contexte où ils ont signification de normes, ils sont l'occasion d'un jugement intempestif prenant à partie les collègues, notamment dans les situations de conflits.

[maintenant] le programme est très bien... sauf qu'il est mal appliqué. (29-72)

Les programmes d'étude officiels interpellent l'enseignante au plan du credo pédagogique en établissant explicitement ou implicitement des orientations éducatives et pédagogiques porteuses de valeurs, de croyances et de conceptions. Celles-ci suscitent l'adhésion de l'enseignante mais ne font pas toujours consensus dans son milieu de travail. Cette situation est comprise sous l'angle du changement de mentalité que l'usage de ces programmes supposerait, notamment au plan de l'expression de l'identité.

Je les comprends parce que... on n'a pas été élevé... à se respecter en tant qu'individu, à s'auto-évaluer, à se re-questionner, à exprimer ce qu'on vit. On n'a pas été habitué. Il y a des gens qui ne seront jamais capables. (23-96)

Dans ce cas, l'adhésion aux principes pédagogiques proposés place l'enseignante en situation de défendre ses positions face à son environnement institutionnel. Les programmes d'étude interpellent le sens que l'enseignante attribue à son rôle propre. Celle-ci accorde la priorité à l'intervention. Dans cette optique, l'enseignement vaut ce que la méthodologie vaut. Le programme officiel n'est pas un élément déterminant.

...je dis, ...je le répète... j'y crois encore, ça veut dire que j'ai raison : l'enseignement ce n'est pas une question de programme, c'est une question d'approche... la façon de faire, la façon de l'amener, la façon de le vivre dans la classe. (22-53, 54)

Cette vision de la réalité est également exprimée en d'autres termes, rappelant la mission traditionnelle de l'enseignante au primaire. Ainsi, en comparaison avec le

passé, il est moins question du programme que du dévouement du professeur qui accorde de l'importance à la réussite des élèves. Et réussir concerne les matières de base, soit le français et les mathématiques.

Autrefois, quand un professeur voulait se donner, avait à coeur que les élèves arrivent, il leur faisait [beaucoup de français et de math et les autres matières]. (11-20)

Mais de manière générale, les programmes d'étude sont appréciés sous l'angle de la pertinence à l'une des exigences de leur pratique en salle de classe avec leur groupe d'élèves. Ainsi, tandis que des enseignantes sont séduites par un discours pédagogique qui fait écho à leur propre credo, d'autres examinent le contenu des matières et considèrent qu'il n'a pas vraiment changé au fil des ans.

« Connaître un programme » correspond à avoir la maîtrise de son contenu en situation de travail avec les élèves. Connaître un programme consiste à avoir en tête tous les objectifs terminaux du degré auquel on enseigne. La première année de travail avec des élèves d'un degré donné, dont on n'a pas fait l'expérience jusqu'alors, permet d'acquérir cette connaissance des objectifs au programme.

Le nombre d'énoncés d'objectifs d'apprentissage à voir dans toutes les matières est volumineux. En situation de classe à degrés multiples, on multiplie ce nombre par le nombre de degrés. Le travail d'appropriation est immense et difficile à réaliser en cours de pratique en raison des exigences du travail quotidien avec les élèves.

Le temps des études est le temps jugé le plus propice à l'apprentissage des programmes d'étude; une fois dans la pratique, les impératifs du quotidien, soit la présence des enfants de septembre à juin, la planification, le matériel à trouver et à organiser, les corrections et les évaluations, utilisent toutes les énergies; il en faut alors un surplus pour « fouiller » dans les programmes. Un travail de compréhension et d'appropriation est donc jugé nécessaire au cours de la formation initiale. Négliger cet aspect de la formation initiale peut donner lieu en situation de pratique, à une lecture globale qui laisse une impression de confusion.

Je trouve qu'il n'y a pas grand chose. Je trouve que [les programmes] se répètent d'un à l'autre... qu'ils ne sont pas assez précis... ils sont flous dans le français et dans tout ce qu'ils nous donnent. J'ai eu quelquefois l'occasion de les regarder [au cours de mon bac]... on travaillait un petit peu avec,

surtout en français. En mathématiques, on l'a pas tellement vu. (28-114 à 118)

A l'opposé, la connaissance des programmes de 1^{re} à 5^e année « par coeur » amène à constater qu'il y a peu de différence dans le contenu entre le programme de 1^{ère} année et celui de 5^e année. L'élève aborde toute la matière en première année et il l'approfondit avec le support d'une pédagogie adaptée au cours des classes subséquentes.

J'ai comparé première et cinquième année quand j'ai changé de degré, et j'ai vu qu'on ne montrait pas grand chose de nouveau... c'était du brassage, mais autrement... je pense que s'il y avait 3 objectifs nouveaux par rapport à 1^{re} année, c'est beau. Je le sais, je venais de l'enseigner. Tu montres tout en première année... c'est pas acquis... l'enfant se pose des questions et fait des erreurs en cheminant... nous autres il faut structurer (le programme) à chaque degré... c'est comme ça que je l'ai compris. (30-125)

L'appropriation et l'utilisation des programmes d'études actuels constituent des démarches difficiles, notamment pour les enseignantes les plus âgées. Il y a une grande distance entre les contenus d'enseignement proposés par ces « outils » et la pratique proprement dite. Leur utilisation est partielle en raison d'une compréhension insatisfaisante.

Quand tu prends le temps de regarder ce qu'ils peuvent t'apporter, c'est sûr qu'ils peuvent être des outils utiles... j'ai pris quelques notions... quelques modèles de leçons que je semble comprendre, après ça ils restent plutôt là; (6-163 à 165)

En mathématiques, les efforts ont été mis pour que les élèves apprennent les quatre opérations dans les nombres naturels et les nombres rationnels, mais on a négligé le développement d'habiletés plus fondamentales, telles la compréhension et la résolution de problèmes.

En math je pense que nos programmes, notre façon de faire n'ont pas assez habilité les élèves à être capables de lire suffisamment un problème, à faire l'effort d'aller jusqu'au bout; s'il est un petit peu long, ils ne comprennent plus rien. (6-263 à 265)

Même si on a l'intention de voir tout le contenu prescrit, il demeure un certain doute quant à la couverture de tous les objectifs au cours d'une année scolaire avec un groupe d'élèves. On tente alors d'intégrer les matières mais étant donné que le travail de

découpage et de regroupement des objectifs n'est pas fait, le doute demeure. On vivrait donc avec une incertitude quant à l'enseignement des objectifs d'apprentissage prescrits.

j'ai un petit frisson dans le dos... j'en fais mais je ne suis pas sûre qu'au bout de la ligne j'ai vu tous les objectifs... dans toutes les matières... Je suis certaine que tous les profs sont dans le même cas. (22-54)

D'un autre point de vue, l'application des programmes requiert une nouvelle organisation du travail avec les élèves : il faut abandonner le cahier d'exercice et procéder au travail par thèmes, à partir de la situation des élèves et par rapport au contenu à faire acquérir par ces derniers. Une connaissance aussi claire de la situation des élèves n'est pas toujours présente. On énonce une vision de la situation à l'effet que peu d'enseignantes travaillent à partir des objectifs du programme; elles ont plutôt tendance à suivre un manuel, dit-on.

2^o Les changements de programme

Au cours des trente dernières années, ce qui correspond grosso modo à la durée de la carrière d'une enseignante, les programmes d'étude ont été remis en question et modifiés. Il en résulte que, dans le discours des enseignantes en poste depuis plus de dix ans au moment des entrevues, les changements de programme occultent en partie les programmes eux-mêmes. Les enseignantes, pour qui le respect des standards institutionnels sont prioritaires, en raison du respect qu'elles portent à ce qui est institutionnel, consacrent temps et énergie à retrouver un nouvel équilibre suite à ces changements. Là aussi, la représentation est éclectique.

Les enseignantes qui ont connu les générations successives de programmes depuis les programmes-cadres jugent les programmes d'étude au regard de leurs attentes quant à la précision du contenu à enseigner.

les programmes-cadres étaient flous... difficiles à mettre en application. On nous disait que ça allait changer dans quelques années... (21-36). Les idées n'étaient pas mauvaises mais il manquait d'encadrement pour les professeurs qui ne connaissaient pas la matière. (29-98)

Le travail d'institutionnalisation des programmes-cadres a échoué. Ce type de programme était inadéquat. Un travail sérieux requerrait beaucoup d'énergies, d'autant

plus que personne dans les milieux n'était formé aux nouveaux processus de planification de l'enseignement que leur application présupposait.

On a été enthousiasmé au début, on s'en est beaucoup donné dans l'espace de quelques années.... ça a tombé trop vite pour me faire dire que c'était quelque chose d'efficace pour les besoins [des enseignants]; ce que je travaillais, je le faisais de bon coeur puis j'essayais de mettre tout ce que j'avais, mais je n'étais pas assez préparée pour travailler sur du solide [et je ne savais pas si] ça continuerait. Mais je sentais que ce programme ne pouvait pas durer. Le MEQ a commencé à bâtir ses autres programmes, il fallait les étudier à nouveau puis ré-implanter. (6-105, 107, 110 à 113)

L'élaboration des programmes et la création du matériel didactique ont pris trop de temps et la production fut vite dépassée. L'enseignante a l'impression d'être continuellement sollicitée à changer. Programme signifie changement, obligation de revoir et modifier la compréhension du contenu à enseigner et, par conséquent, insécurité.

On a peur. Aussitôt qu'on maîtrise et qu'on assimile [les programmes et les guides], ça change; il ne faudrait plus que ça arrive trop souvent. (18-60, 62)

La pression subie est grande et donne l'impression d'être systématiquement sollicitée au-delà de ses forces.

On nous lance des programmes... Deux ans après, ce n'est pas bien, il faut que tu reprennes autre chose, tu es toujours en éternel changement. Il y a des limites au changement... on est trop "barouetté"... il faudrait toujours donner notre 300% et au-delà... on est trop bousculé, on est trop poussé... au nom de la perfection, je pense... (4-239, 240)

La situation serait particulièrement pénible dans le cas des enseignantes titulaires qui doivent enseigner l'anglais au deuxième cycle et qui ne sont pas bilingues. Le passage d'un contenu grammatical à une approche de communication a dérouté les collègues titulaires et spécialistes.

Au début des années 80, les gens titulaires et spécialistes ne savaient pas trop comment prendre ça, c'était une nouvelle approche de la communication, ils se demandaient où ils s'en allaient avec tout ça. Ça insécurise. (2-26-27)

Des enseignantes ont « l'impression » de ne pas encore savoir enseigner après 10 ou 15 ans de pratique. Elles ont l'impression de ne pas encore savoir s'organiser et d'avoir

beaucoup à faire. Cependant, ce point de vue est par ailleurs nuancé en soulignant qu'il y a également une évolution personnelle qui opère, sans lien direct avec les programmes.

C'est qu'on se renouvelle tout le temps aussi. C'est pas juste une question de programme, c'est que notre façon de faire évolue aussi tranquillement. (2-197)

Les réactions au changement peuvent être regroupées selon les catégories suivantes : rechercher et prendre appui sur ce qui ne change pas, refuser le changement ou s'engager personnellement dans une démarche de changement. Dans certains cas, le scénario de parution des programmes d'étude est clairement identifié : début de carrière sans programme d'étude, parution progressive des programmes en mathématiques et en français, ce qui correspond probablement aux productions du processus d'institutionnalisation des programmes-cadres et, finalement, depuis cinq ou six ans, parution de la dernière édition des programmes du MEQ.

Cependant, lorsque l'enseignante change de groupe d'élèves, de degré, en même temps que les programmes changent, l'impression de modification des ces derniers semble atténuée.

[Selon] mes souvenirs j'ai l'impression que ça n'a pas changé énormément [en mathématiques] parce qu'on a encore les concepts unificateurs, on a encore la numération en première année. (2-19 à 22)

En fait, l'impression de stabilité est davantage liée à la maîtrise du contenu disciplinaire qu'à tout autre élément situationnel. Selon cette logique, le changement ne concerne pas le fond mais plutôt les modalités tant de la présentation documentaire que de l'approche pédagogique proposée.

On a un petit peu l'impression qu'ils changent pour changer... Parfois ça va plus changer de nom que vraiment changer de contenu... en français par exemple... Finalement, c'est qu'on retrouve toujours la même chose à la base, mais ça change de nom, ça change de présentation. L'approche d'après moi a changé pas mal... on s'y prend autrement pour le faire, mais on fait les mêmes choses fondamentalement. (2-23-30)

Le changement de programme peut aussi remettre profondément en question la pratique du métier. Les motifs à la base de la décision de poursuivre sont alors extrinsèques. La parution des programmes bouscule l'enseignante au point qu'elle songe à abandonner la pratique.

Lorsque le gouvernement nous a envoyé ses programmes, [j'ai eu le goût de quitter]; c'est vraiment parce que j'étais obligée de gagner ma vie que je suis restée. J'ai trouvé ça pénible parce qu'on avait simplement les objectifs avec aucun matériel; il fallait tout bâtir, tout trouver... travail colossal que j'ai détesté. (21-23, 24)

L'opération de changement de programmes n'a pas offert les conditions requises pour une mise à jour adéquate. La représentation des changements à apporter s'élabore donc à partir de la perception de la quantité des documents à lire, ce qui justifie la réserve à les mettre en pratique.

...j'ai toujours pensé qu'on injectait trop rapidement le nouveau programme sans y mettre le temps de formation nécessaire... d'après mes expériences... Qu'on ne rêve pas... les briques bleues du Ministère, tu en as 3 ou 4 pour une matière, il n'y a pas un prof que je connais qui les a lues au complet... (22-54)

Le changement fait d'autant plus peur qu'il concerne plusieurs facettes de la pratique en même temps. La réaction à la demande institutionnelle prend alors la forme d'une recherche de stabilité et de sécurité dans le connu, soit notamment la connaissance des élèves et du matériel didactique. Ainsi, on considère qu'il n'y a pas de changements majeurs dans le programme proposé; tout se joue dans l'utilisation que l'enseignante sait en faire avec les élèves. La condition d'une bonne utilisation est la connaissance des élèves :

ça revient à la même chose. Il s'agit de l'adapter aux besoins des enfants : quand on les connaît, on sait comment ils fonctionnent. (27-19)

Dans ce contexte de changement, l'enseignante affirme la priorité de son rôle et la continuité de son action en utilisant notamment le matériel didactique qu'elle connaît.

...mais moi je reviens toujours à la même chose, c'est à l'enseignante d'utiliser sa tête. Je trouve que c'est aux écoles de ne pas tout jeter.... ils ont changé de programme, ils m'ont apprivoisée, [mais] je pige encore dans des affaires [du passé]. (8-127 à 129)

Il demeure qu'au delà de la recherche de stabilité par l'adoption d'une attitude conservatrice ou, en d'autres termes, une attitude réservée quant aux changements proposés, les aînées éprouvent un certain désarroi. Socialisée à la profession, il y a une trentaine d'années, à l'époque où les savoirs à enseigner correspondaient à des ensembles de notions et où le statut d'autorité de l'enseignante était clair, cette enseignante

éprouve et exprime de la peine à s'approprier et à se familiariser avec les programmes d'étude actuels. Le sentiment de ne pas réussir à rencontrer les exigences institutionnelles est continuellement présent et engendre un sentiment d'insatisfaction face au travail accompli.

C'est toujours la contrainte extérieure qui nous pend au bout du nez : il faut que tu arrives dans tous les objectifs, au niveau de toutes les connaissances qui sont dans les programmes et c'est ça qu'on ne peut pas boucler jamais... Même si on donne beaucoup à s'épuiser on ne peut pas dire qu'on est content de notre travail. (6-313)

La réaction de détresse semble liée, en partie du moins, à une préoccupation éthique par rapport à la satisfaction des besoins éducatifs des élèves.

[présente-t-on]... aux élèves ce dont les enfants auront vraiment besoin demain pour s'en sortir? (6-315)

On réalise que les enseignantes débutantes semblent mieux comprendre les programmes et le fonctionnement qu'ils proposent que leurs aînées, ce qui est attribué à l'âge.

J'ai eu bien de la difficulté à m'adapter, je ne le suis pas encore; celles qui sortaient des études avaient l'air de comprendre bien plus vite que moi; disons que peut-être l'âge aussi fait que notre cerveau devient plus... (16-71)

Le désarroi touche le cœur de la représentation de la pratique : ne comprenant pas les objectifs des programmes, il devient impossible de chercher les activités pertinentes dans les manuels, tel que suggéré par les conseillers pédagogiques. Toutefois, tout espoir de compréhension n'est pas perdu : travaillant avec ces programmes depuis six ans, elle commence

à comprendre un peu la façon de travailler avec les objectifs... la signification des objectifs. (16-70, 93)

Un autre type de réaction à la venue des nouveaux programmes consiste à s'engager dans une démarche personnelle de changement. Cet engagement dans l'appropriation et la mise en application des programmes d'étude s'effectue selon certains modes particuliers. Ainsi, les nouveaux programmes n'étant pas accompagnés des nouveaux manuels québécois que leur utilisation suppose, on est à l'affût des sessions

de formation susceptibles d'offrir une instrumentation adéquate ou de toute autre source d'information pertinente : il en va de son sentiment de compétence.

... je cherche encore beaucoup parce qu'un matériel n'est jamais vraiment adapté à un programme d'étude... c'est moins pire. ... [l'important est d'] avoir au moins une méthode de base sur laquelle tu peux te fier... (30-25, 26)

On s'engage alors dans une démarche de changement de son approche et du contenu d'enseignement en s'assurant d'un minimum de ressources humaines ou matérielles de soutien. Il s'avère alors important d'être vigilante et active afin de disposer des conditions nécessaires à l'établissement d'un certain cadre de référence fiable pour l'action.

L'attitude respectueuse des conseillers pédagogiques est un élément valorisé. On apprécie grandement cette attitude ainsi que le matériel de support que ces personnes rendent disponible. En fait, les conseillers proposent une interprétation des programmes aux enseignantes qui l'accueillent volontiers.

nos conseillers pédagogiques nous synthétisent toujours ça...; elles sont compréhensives... et nous donnent des pistes pour intégrer. (24-110, 117)

On a aussi acquis l'habitude et l'aptitude à se débrouiller seule, question de tempérament, dit-on, en consultant collègues et documents de référence. Les changements de programme bousculent; on cherche malgré tout à maintenir la continuité de son action.

3^o Les programmes en tant qu'instruments de travail

Les programmes d'étude supposent que l'enseignante organise son travail sur la base des objectifs. Les objectifs des programmes sont utilisés comme référence pour l'organisation des activités des élèves. Les objectifs des programmes d'étude servent de balises.

Il faut savoir où on s'en va... c'est intéressant à ce moment-là. (30-79, 80)

Le rythme et le mode de référence au programme sont individuels et dépendent à la fois de l'importance qu'on y accorde et de l'aisance qu'on a à y référer. Leur utilisation est beaucoup plus facile et appréciée lorsqu'ils font l'objet d'un tiré à part sous une forme

ou l'autre. On déplore cependant ne pas pouvoir approfondir autant qu'on le souhaiterait.

J'aime travailler avec le bulletin descriptif... les objectifs sont encore plus précis... avec ça, t'es certaine que les enfants ont... C'est sûr que si on avait plus de temps pour les approfondir, ce serait mieux; mais il y en a trop. (10-29,30)

L'élaboration de scénario d'activités est parfois faite à partir des objectifs terminaux et vérifiée en référant aux guides pédagogiques. Dans ce cas, les objectifs intermédiaires apparaissant au programme sont consultés pour la compréhension des objectifs terminaux. Les objectifs servent alors à élaborer l'enseignement et les guides pédagogiques à vérifier la pertinence de sa démarche.

Les objectifs terminaux peuvent être atteints de plusieurs façons, par exemple par le travail par thèmes, en profitant des événements scientifiques ou muséologiques locaux. Profiter des événements et de l'environnement pour l'atteinte des objectifs suppose disponibilité et souplesse, bien que la planification et la réalisation des activités doivent respecter le temps prévu à l'horaire. D'autres outils, qui supportent directement l'organisation des activités des élèves, sont grandement utilisés. Ce sont des guides pédagogiques, des manuels, des banques d'activités et d'autres documents au besoin, selon les difficultés des élèves. La correspondance avec une autre école favorise des échanges de matériel intéressants et stimulants.

En fait, l'attention et les investissements sont prioritairement consacrés à l'aménagement consacrés à des activités dans le cadre spatio-temporel de la situation de travail avec les élèves. Bien que le programme indique le contenu d'enseignement, les manuels et le matériel deviennent une référence de toute première importance, au risque parfois de distraire l'attention du programme.

C'est pas le manuel que tu enseignes, c'est le programme. C'est un peu le danger, je trouve, des manuels puis du matériel. C'est que des fois, on peut perdre de vue un petit peu le programme avec ça. (2-36)

La situation de classe à degrés multiples ajoute à la complexité en raison de l'étendue, sur autant de degrés, du nombre et de la nature des objectifs d'apprentissage prévus et prescrits. La situation exige un travail d'analyse et d'organisation des

objectifs préalables à l'organisation des activités, si, bien sûr, les programmes sont pris en compte.

Pour les unes, travailler directement à partir des programmes serait alors long et laborieux au plan de la préparation des activités. Les manuels qui établissent la correspondance entre l'objectif et l'activité sont appréciés. L'aspect fonctionnel de la référence prend une grande importance dans la situation.

Je trouverais difficile [d'utiliser directement le programme de français] parce que ce serait beaucoup plus de travail, de préparation. Dans les manuels, on donne les objectifs de chaque leçon qui vont avec le programme et je trouve que c'est bien écrit. On n'a pas presque pas besoin d'aller voir, d'aller revoir un programme. (...) si j'avais juste les programmes... je trouverais ça difficile, compliqué... Parfois, ils en disent peut-être un peu long pour arriver à un but... (9-79, 80, 135 à 137)

Les programmes d'étude officiels n'ont pas le même statut dans tous les contextes de pratique. Ils sont parfois une source première de référence pour la planification de l'enseignement, parfois une référence à posteriori afin d'évaluer le travail accompli, se situer par rapport au travail qui reste à faire et se rassurer. Ils demeurent aussi parfois difficilement compréhensibles dans leur facture interne. Ils sont la source d'une pression constante, surtout vers la fin du deuxième cycle, notamment en sixième année.

La connaissance et la compréhension nécessaires à l'utilisation des programmes sont également variables bien que ce soit par l'utilisation qu'on arrive à mieux les connaître et les comprendre. La décision ultime de s'en servir appartient à l'enseignante et varie selon les contextes de chacune.

L'application des programmes d'étude ne se conçoit que dans un cadre spatio-temporel déterminé. Les réactions, ou modes d'adaptation, prennent forme à partir de la compréhension individuelle des programmes d'étude et de l'importance relative qu'on leur accorde. Des aspects éthiques entrent en ligne de compte ainsi que les limites intellectuelles psychologiques et physiques de l'action. Parfois, c'est une question de survie : devant l'obligation de bâtir quotidiennement le matériel requis pour chaque matière, on choisit, comme on l'a vu précédemment, d'abandonner des matières jugées moins importantes pour travailler les matières de base soit le français, les mathématiques et l'anglais, l'enseignement des autres matières étant plus occasionnel. On utilise le matériel didactique disponible en l'adaptant selon les besoins des élèves.

Dans un tel contexte, l'introduction arbitraire d'un calendrier d'enseignement des objectifs par des agents externes ajoute aux contraintes inhérentes à la situation particulière de médiation qui consiste à mettre en présence des élèves et des savoirs.

Dans la représentation de la pratique, les programmes d'étude, les listes d'objectifs, les feuilles de route, les manuels sont tous des sources de référence pour l'identification des savoirs à enseigner. Le contexte général apparaît le suivant : on reconnaît le caractère formel des programmes d'étude, au plan du discours; dans la pratique quotidienne on doit nécessairement référer à d'autres types d'instruments qui sont des sources efficaces pour la préparation des activités des élèves. Les programmes d'étude, lorsqu'appriovisés ou présentés selon une facture plus simple que leur présentation formelle, ont donc une fonction de guide de la planification des séquences d'activités et de support à l'évaluation de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les contenus à enseigner aux élèves ne prennent pas la forme d'un corpus unique et généralisé à l'image du curriculum formel. Ils prennent des valeurs et réfèrent à des sources variées. Au plan de la valeur accordée, l'enseignement du français, des mathématiques et plus loin derrière, de l'anglais sont prioritaires. Celui des autres matières, dites les petites matières, est de beaucoup lié à la décision personnelle de l'enseignante, voire à son intérêt, et au temps qui reste après que les matières jugées prioritaires aient eu leur place et que les spécialistes aient complété leur période. Les références utilisées pour l'identification des contenus sont également variées : on parle de manuels, d'activités, de matériel didactique, de guides pédagogiques et de programmes. Il existe également des intentions et des tentatives d'intégration des matières. Ainsi, « ... curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature » (Perrenoud, 1994).

La représentation des contenus à enseigner est indissociable des activités des élèves. Le contenu à enseigner correspond à ce que les élèves vont faire, dans un cadre temporel d'une année, d'un mois, d'une semaine, d'une journée, d'une heure. Il est surtout pensé dans le cadre de la réalisation des activités.

Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de

tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages.¹⁵ (Perrenoud 1994, p. 43).

Le principe intégrateur varie : ce peut être l'organisation du temps, une logique de contenu, l'intérêt des élèves, le plaisir de l'enseignante. Quelles que soient les variations de contenu et de son organisation, quel qu'en soit le degré de précision et d'explicitation, le contenu à enseigner ou à faire apprendre est représenté en étroite relation avec une vision du déroulement des activités avec un groupe d'élèves donnés dans un contexte particulier. Il n'est pas rare que les propos sur la question traitent d'un même souffle le « quoi enseigner » et le « comment enseigner ». Il semble même que les dissocier et discourir sur le « quoi enseigner » indépendamment du « comment enseigner » n'apparaisse pertinent qu'au regard des bénéfices que l'on peut en tirer pour l'action.

La représentation des contenus à enseigner est également indissociable du rapport personnel de l'enseignante à ces contenus. Ainsi, les savoirs et savoir-faire ainsi que le rapport à la connaissance qui composent notamment la culture personnelle informent la représentation des contenus à enseigner ou à faire apprendre. Cette question du rapport aux savoirs constitue l'aspect central de la problématique globale de la professionnalisation de l'enseignement et doit être abordée comme telle. Peut-être s'agit-il là d'une avenue de structuration professionnelle à explorer de la part des enseignantes elles-mêmes, dans le cadre de projets de formation continue ?

¹⁵ Le souligné est de l'auteur.

CHAPITRE V

LES ÉLÈVES

Les élèves sont avant tout des enfants, c'est-à-dire de jeunes êtres envers qui l'enseignante, en tant qu'adulte, exprime des responsabilités et des attentes particulières inhérentes à la représentation de son rôle. Ils sont des êtres très présents, en tant que personnes, dans la vie professionnelle de l'enseignante. Les propos tenus laissent transparaître une grande proximité, une certaine intimité et un engagement personnel incontournable à l'égard des élèves ou, plus précisément, des enfants dont elle a la charge. Du point de vue de l'enseignante-titulaire, les enfants sont réunis dans un groupe avec qui elle travaille quotidiennement pendant toute la durée d'une année scolaire. Ce groupe d'enfants est rarement le même pendant deux années scolaires consécutives; ils sont cependant assez fréquemment du même âge ou du même degré. Du point de vue de l'enseignante qui exerce la fonction d'orthopédagogue, les élèves sont ces enfants qu'elle reçoit, individuellement ou en petits groupes, en provenance de différents groupes-classes et avec qui elle travaille à corriger les difficultés d'apprentissage en français et en mathématiques éprouvées en situation de classe. Deux éléments constituent la base de la représentation des élèves : leur âge et leur proximité culturelle du milieu scolaire.

L'âge des élèves est un élément central de la représentation de la pratique. La sollicitation de la présence de l'enseignante et de son intensité lui est directement proportionnelle; des enfants de six ans, par exemple, réclament une présence affective toute la journée durant, qu'ils soient regroupés entre eux ou avec un autre groupe-âge, notamment avec des élèves de sept ans, en classe multi-âge. L'âge des élèves est un facteur déterminant qui intervient de façon continue dans la représentation du travail, et dès le moment de la formation initiale. Par exemple, plusieurs enseignantes disent avoir songé à travailler avec des jeunes enfants. L'une d'elles explique cette propension à opter pour le travail avec les jeunes enfants par la position d'autorité qu'elle imagine être la sienne en raison de leur jeune âge, ce qui apparaît sécurisant à prime abord. Plus tard, on constate que cette vision des choses tient davantage de l'ignorance et de l'insécurité que d'une vision réaliste des exigences du travail avec les jeunes enfants.

Je pense que c'est la peur. Je pense qu'on ne connaît pas assez les enfants, ni les plus petits dans le fond. On ne les connaît pas assez les enfants, on n'en a pas nous-mêmes, majoritairement. On se fait une image de l'enfant plus

petit, plus docile. On se trompe en pensant que les plus petits, c'est plus facile. C'est très exigeant. (26-92, 93, 105, 106).

La réalité de la distance culturelle prend forme en cours de pratique à travers les échecs des tentatives visant l'acquisition des apprentissages prévus au programme. L'enseignante dit se sentir en partie responsable des apprentissages que font ces jeunes personnes, envers qui elle a des attentes particulières et précises. Elle apprécie et juge la proximité ou la distance culturelle du milieu familial des élèves par rapport à ce qu'elle leur propose. L'appréciation et le jugement ont pour objet les comportements de réponse des élèves à ce qui est attendu d'eux; ces comportements sont alors observés et analysés au regard de l'interprétation faite des exigences et des normes institutionnelles.

Les propos des enseignantes à l'égard des enfants avec qui elles travaillent sont présentés en trois points : ce qui a changé chez les élèves du point de vue des enseignantes qui les côtoient depuis plus de vingt-cinq ans et que nous intitulerons les variations diachroniques, les différences entre les élèves issus de milieux différents que nous intitulerons les variations synchroniques, et les traits des élèves en tant qu'acteurs de la situation de classe.

A) DES VARIATIONS DIACHRONIQUES

Les enseignantes qui côtoient les élèves du primaire depuis plus ou moins deux décennies identifient des variations et une continuité¹⁶. En fait, la représentation s'organise autour des éléments suivants : l'évolution de la société, les effets de cette évolution sur les enfants, les répercussions de ces changements sur le rôle d'enseignante et les points de repère stables qui demeurent et qui permettent de situer l'action. L'enseignante est placée au coeur du changement : d'une situation où son statut d'autorité et sa mission étaient clairs et faisaient consensus, elle se retrouve en situation de compétition avec d'autres sources et d'autres modes d'information avec lesquels les élèves sont familiers. Elle cherche à comprendre ce qui se passe chez les élèves ainsi que les répercussions que ces changements ont dans l'exercice de sa fonction.

¹⁶ Tel que présenté au tableau 7, parmi les trente enseignantes rencontrées, 16 d'entre elles cumulent quinze années et plus d'expérience.

1^o Des enfants plus éveillés, stimulés et dépendants

Les enfants d'aujourd'hui sont plus éveillés, stimulés et dépendants que ceux du début de la carrière, il y a vingt ou trente ans notamment. Le point de comparaison est le souvenir personnel de l'état d'élève, elle-même comme élève ou les élèves du début de sa carrière. Une différence observée est à l'effet que les premiers sont plus informés et créatifs mais éprouvent cependant des difficultés à se concentrer et à écrire. L'explication de la différence est liée aux changements dans l'environnement et le mode de vie. D'une manière de vivre se déroulant dans une communauté rurale relativement isolée et fermée, on est passé à un mode de vie urbanisé, influencé par les innovations technologiques dont la télévision. Le contact de l'enfant avec la télévision stimule et éveille la curiosité et le sens créateur de l'enfant, mais contribue également à un manque de discipline personnelle pour les activités proprement scolaires.

Je ne mets pas ça non plus sur la faute des enfants. Je me dis c'est dans le contexte où on vit, je pense qu'ils ne sont plus capables de se concentrer peut-être, comme on était capable nous autres. Je ne sais pas ce qui se passe, il y a un chaînon manquant. Ils ont beaucoup de belles idées pour s'exprimer, les arts tout ça, c'est mieux que nous autres. Mais la pratique de l'écriture, savoir écrire... (16-85)

Les méthodes utilisées à l'époque s'avèrent désuètes avec eux. Par ailleurs, ils s'expriment oralement avec plus de facilité; ils sont informés et créatifs. Les enfants sont aussi plus choyés et moins autonomes. Ce constat est lié à la petite taille des familles d'aujourd'hui, comparativement à celles des générations précédentes. Ainsi, les parents, notamment les mères, sont davantage au service de leurs quelques enfants.

On dit que les enfants sont plus gâtés, oui, c'est vrai, ils ont plus ce qu'ils demandent, ce qu'ils désirent. Mais moi ce que je remarque, et ça se fait sentir beaucoup depuis trois ou quatre ans, les enfants sont moins autonomes. C'est bizarre à dire. C'est mon analyse à moi, c'est que les familles sont petites. Je pense que les mamans font tout pour ces enfants-là. Il faudrait que je le fasse à leur place. Ils sont moins autonomes pour se débrouiller. Je pense qu'ils s'attendent que nous autres aussi on le fasse à leur place. Il faut les habituer à se prendre en mains. Ça me frappe beaucoup moi ça. (24-43 à 46)

Les changements notés sont parfois jugés de manière négative. Les élèves sont plus ouverts, voire presque impolis, comparativement à son souvenir de sa situation d'élève et aux élèves des classes du début de la carrière en 1967 (8-28). Il arrive qu'on cherche un coupable à cette situation, ce qui donne lieu à une explication qui lie le

comportement des enfants à une attitude protectrice de la part respectivement des collègues et des parents dans l'éducation des enfants.

Ce sont les professeurs qui les rendent pas autonomes. Moi je ne fais rien dans la classe. Un enfant c'est toujours un enfant, mais, oui ils ont changé. Ils sont devenus moins indépendants, plus bébés, moins autonomes. Ils sont habitués à avoir tout pour rien. Des fois ça devient plus difficile de les motiver. Ça dépend. Le plus gros problème ce sont les parents, pas les enfants. Les enfants sont bien eux. Mais quand le petit sait que son père va être toujours en arrière de lui pour le défendre, « pourquoi me forcer ? » (29-54, 145, 146)

Plus que leurs parents ne l'étaient, les enfants sont éveillés à des réalités qui dépassent leur milieu de vie immédiat. Ceci est aussi attribué à l'avènement de la télévision et aussi au fait que la plupart des élèves voyagent. Il demeure cependant une minorité d'élèves dont le champ d'intérêt ne dépasse pas les frontières de leur petit milieu familial et avec eux « C'est très différent ». Les sujets des conversations que les enfants tiennent entre eux ont changé depuis trente-deux ans. Les enfants de deuxième année parlent maintenant entre autres des personnages-robots, des émissions de télévision et des petits véhicules tout-terrain dont de nombreuses familles vivant en milieu rural sont propriétaires. Les objets d'intérêt des élèves ont beaucoup changé depuis vingt-cinq ans mais les besoins d'encadrement demeurent les mêmes, ce qui étonne un peu à prime abord en raison de leur allure de personne informée et de leur facilité d'élocution.

Habitués à évoluer dans une société où les produits de consommation leur sont largement accessibles, ils ont l'habitude de consommer sans véritablement choisir; ils ont donc besoin d'apprendre à faire des choix, tout comme elle-même l'a fait, dans un contexte social différent.

[...] Ils arrivent à l'école, il faut travailler là-dessus: faire des choix, assumer ses choix, il faut travailler beaucoup. Ils sont habitués de prendre. C'est peut-être encore pire. Parce que de t'habituer à ne pas prendre, à choisir, déjà nous on ne choisissait pas mais on ne prenait pas beaucoup non plus, [c'est un autre apprentissage]. (3-43 à 55)

Il existe un lien entre ces changements observés chez les enfants et ceux survenus dans la société. Ces changements affectent directement l'enseignante dans son quotidien en la plaçant maintenant en situation de concurrence par rapport aux moyens de mobiliser l'attention des enfants; ceci prend la forme d'un défi considérable.

Je trouve qu'ils ont changé beaucoup. Ce qui fait qu'ils sont différents c'est qu'ils ont tellement, la société leur donne tellement de choses qu'il faut être bon pour arriver en concurrence avec les vidéo, les machines à boule, l'ordinateur, les quatre roues, etc. Ils ont changé à ce niveau-là beaucoup, beaucoup. (3- 43, 44).

Les enfants sont de leur temps. Susciter et maintenir leur motivation au fil des activités, voilà le défi quotidien de l'enseignante en salle de classe.

2^o Des enfants plus difficiles à intéresser au travail scolaire dans les formes traditionnelles

Il est plus difficile d'intéresser les élèves au travail scolaire aujourd'hui qu'il y a vingt ans. En référence au même point de comparaison, les élèves d'aujourd'hui apparaissent moins motivés à l'égard du travail proposé par l'enseignante que les contemporains de celle-ci ne l'étaient. Ils manifestent beaucoup moins de plaisir à travailler. Le changement d'attitude des élèves s'explique par le fait que les enfants sont comblés de biens de toutes sortes par leurs parents, ce qui l'oblige, elle, l'enseignante, à chercher de nouveaux moyens afin de leur faire aimer les activités car dans le cas contraire, ils expriment leur désapprobation.

Ils sont différents, ils sont beaucoup plus renseignés. Mais je trouve qu'ils sont moins motivés. La motivation n'est pas la même. Moi quand j'étais jeune, on éprouvait du plaisir à travailler, à faire des choses; aujourd'hui, tu leur donnes quelque chose, s'ils aiment ça ils vont le faire mais après, s'ils n'aiment plus ça... "ah non." Nous autres on en voulait toujours. On était content. [Ils sont peut-être plus gâtés aussi] ils sont plus exigeants, ils se disent que même s'ils ne réussissent pas ils vont en [toutes sortes de biens] avoir pareil. Parce que les parents en donnent quand même. Il faut trouver des moyens pour leur faire aimer ça pareil... (27-111, 112, 114 à 116)

Les jeunes élèves de première et deuxième années continuent toutefois à être sensibles aux petits moyens traditionnels d'émulation. Un rien les motive, contrairement aux plus âgés en fin du deuxième cycle (2-80). Les propos de l'enseignante qui travaille avec des élèves depuis une vingtaine d'années et plus font état de l'évolution de ces derniers en ces termes : les élèves avec qui elle oeuvre aujourd'hui sont plus informés et manifestent un plus grand sens de l'initiative que ceux des générations précédentes, notamment la sienne ainsi que celle de ses premières classes en début de carrière. Une autre différence, qui peut être située comme le corollaire des deux premières, est à l'effet

qu'il est plus difficile d'intéresser les enfants d'aujourd'hui que ceux d'autrefois au travail scolaire : « ... la motivation n'est pas là comme elle l'était autrefois » (21-47). Les enfants d'aujourd'hui auraient davantage à apprendre en matière d'autonomie personnelle ainsi qu'au plan de l'adaptation à la vie de groupe.

3^o Des enfants moins matures

Des critères implicites déterminent la maturité attendue de la part de l'enseignante à l'endroit des élèves en situation de classe, tant au plan individuel que dans les relations avec les pairs. L'absence de comportements attendus et la présence de comportements non désirables attirent inévitablement l'attention de l'enseignante observatrice de l'évolution des comportements.

En sixième année, je trouvais qu'il y avait une énorme différence sur une période de cinq ans. On dirait que ça a descendu graduellement. C'était l'ensemble du groupe qui était mature tandis que l'année passée en 6e année, il y avait des élèves qui étaient très bébés puis il y en avait d'autres qui vraiment étaient matures alors ça faisait beaucoup d'inégalité. (...) J'avais cinq et six, mais ils étaient quand même tous entre dix ans et douze ans puis la différence était énorme. (2-74).

L'observation d'indices de changement à cet égard alimente l'interprétation de l'évolution perçue chez les élèves de fin de primaire au cours des six dernières années. Ces élèves âgés de dix à douze ans apparaissent de moins en moins matures. Ils s'affirment par des comportements jugés inappropriés à la situation de groupe en salle de classe. L'explication suivante est avancée : cet état de chose est lié au fait que l'enfant recherche un espace qui lui est propre; il n'est plus habitué à la cohabitation en grand groupe en raison de la petite taille des familles.

Ce n'était justement pas une minorité, c'était la moitié de la classe. Ça se manifestait par des comportements qui n'auraient pas dû être. Il peut y avoir bien des raisons. Ils étaient vingt-six dans une classe, déjà là ça amène bien des problèmes au niveau des relations interpersonnelles. J'ai l'impression que chacun voulait avoir son espace vital puis chacun aurait voulu avoir bien de l'attention. Peut-être que c'est ça ? Aussi le fait que les familles sont moins nombreuses maintenant ça peut avoir quelque chose à jouer. (2-74 à 79)

La compréhension des changements de comportements observés chez les élèves en salle de classe s'enrichit d'un point de vue de parent, rôle que l'enseignante assume par ailleurs. L'attitude et les comportements des enfants sont mis en relation avec ceux des

parents qui choient beaucoup leurs enfants, jusqu'à faire les choses à leur place. La conséquence perçue est un certain manque de confiance en eux-mêmes et un manque de maturité; ils ne sont pas sûrs de leur choix ou de l'action à poser. L'expérience personnelle de parent qui affectionne et choie son propre enfant est éclairante pour la compréhension de ce qui se passe. L'enseignante et le parent se confondent quelque part.

J'en ai une, je trouve qu'elle manque de confiance en elle parce qu'elle est habituée, on est toujours collé après eux autres. C'est normal, s'il fallait que ça ne paraisse pas, ça serait choquant. (30-154)

4^o Mais au fond les enfants sont les mêmes

Des distinctions entre les élèves qui fréquentent l'école aujourd'hui et ceux de début de carrière sont remarquées; les premiers sont plus informés et plus enclins à s'exprimer et à agir que les derniers. De plus, l'environnement familial lui-même s'est transformé : les élèves d'aujourd'hui proviennent de familles beaucoup plus petites que celles d'autrefois, de neuf à treize enfants qu'elles étaient, les familles en comptent deux à cinq, et parfois six; elles sont de plus en plus reconstituées. Cependant, au-delà des effets des changements survenus dans l'environnement de vie, les enfants demeurent fondamentalement les mêmes.

Fondamentalement ça se ressemble quand même. [...] C'est bien sûr, il y a eu l'évolution avec les ordinateurs, tous les jeux imaginables. Ils sont plus gâtés, c'est des enfants qui sont un ou deux à la maison, il y a beaucoup de séparation, il y a des enfants qui vont une fin de semaine avec leur père, tout ça. (30-134)

Ça reste des enfants; c'est sûr qu'il y a des changements à cause de la télévision, je trouve que les enfants en savent plus. Ils sont moins sages, plus ouverts, ils parlent plus qu'ils ne parlaient, peut-être parce que c'est plus facile pour eux autres de dire ce qu'ils pensent et de nous parler s'il y a quelque chose qui ne marche pas, mais ça reste des enfants. (10-65).

Ils désirent apprendre. Cependant, lorsqu'ils sont comblés de biens de toutes sortes, notamment de jeux, et qu'ils subissent l'influence de la télévision, ils sont plus exigeants envers l'enseignante qui, pour mobiliser leur attention, se doit d'être originale dans ses choix d'activités et de moyens.

Mais je ne peux pas dire dans l'ensemble, que c'est si tragique que ça. Non. Parce que j'ai des bons résultats avec mes élèves, les élèves ont des bons résultats (...), donc je me dis qu'ils sont toujours quand même disposés à apprendre. Ils sont prêts à apprendre. Il s'agit de mettre du vivant. C'est

peut-être plus exigeant pour nous autres. Mais aujourd'hui, c'est tellement vivant. La télévision ça change, ça change. (...) C'est sûr qu'ils sont plus exigeants aussi. (30-134)

L'image projetée des élèves et de leur évolution apparaît foncièrement positive et semble liée à l'image que l'enseignante a d'elle-même. Ainsi, confiante en la justesse de l'organisation de son travail, elle croit en l'effet exemplaire de son attitude sur les élèves de sa classe.

De toute façon, moi ça va bien. Je sais ce que j'ai à faire, puis je fais tellement mon possible. Automatiquement, l'enfant le fait. L'enfant qui fait son possible évolue. Ça va ensemble. J'espère qu'ils sont différents. S'il fallait que ça n'évolue pas, ce serait triste. (30-134 à 154)

Les changements observés chez les élèves par les enseignantes aînées au cours de leur carrière l'ont été dans l'axe longitudinal du temps qui passe en faisant abstraction des différences culturelles et sociales des milieux familiaux. Le contexte de ces observations est souvent le même en raison de la stabilité de l'enseignante dans son poste et dans son milieu. Dans ce contexte et de ce point de vue, la scène de l'observation des changements est le temps qui passe. Ces observations, voire ces certitudes sont toutefois nuancées par l'enseignante qui peut comparer les élèves de différents milieux.

B) DES VARIATIONS SYNCHRONIQUES

Les questions de la distance culturelle existant entre l'école et le milieu d'origine des enfants et de l'éducation familiale sont soulevées.

1^o La distance culturelle entre la famille d'origine et l'école

La distance culturelle existant entre la famille d'origine et l'école est rapidement et nettement observée et sentie. Elle est clairement illustrée en référence à la facilité ou aux difficultés d'engager les élèves dans le projet d'apprentissage. Faisant référence au point préalable, les changements des goûts et des intérêts perçus chez les élèves d'un groupe-âge en particulier au cours des dix ou quinze dernières années, changements qui vont dans le sens d'une plus grande harmonie entre ceux-ci et les activités proposées en classe par l'enseignante, indiquent-ils véritablement une évolution de l'ensemble de la population ou sont-ils les manifestations du fait que les

élèves proviennent de milieux socio-culturels différents ? La variation se situe-t-elle dans le regard ou dans l'objet regardé ?

L'enseignante formule le constat de la différence culturelle en décrivant la relation existant entre la qualité des stimulations présentes dans le milieu familial et la motivation manifestée par les élèves face aux travaux scolaires. Les enfants qui vivent dans un milieu familial où la vie intellectuelle et culturelle et l'ouverture sur le monde sont valorisées apparaissent plus naturellement enclins à satisfaire aux exigences du travail en classe et aux attentes de l'enseignante que ceux qui ne vivent pas dans ce type de milieu.

Moi je dis que ça change beaucoup. Peut-être aussi dépendant du milieu où tu es. Parce que voilà juste deux ans, j'étais dans un autre milieu : les enfants étaient plus favorisés, matériellement plus favorisés. J'avais des enfants à ce moment-là qui étaient plus à l'écoute, dans le sens qu'ils avaient l'esprit plus développé. Ils avaient à leur disposition plus facilement des livres de bibliothèque, des petits ordinateurs personnels, ils faisaient des voyages. Tu comprends ? Le contexte autour de l'enfant était déjà bon, ils allaient voir des pièces de théâtre, (...). Je trouvais que [l'environnement] était beaucoup plus vaste pour eux autres. Alors j'avais des enfants qui étaient intéressés à tout, qui écoutaient facilement, qui étaient plus responsables, plus matures que présentement. C'est plus facile [de travailler avec eux]. Oui, c'est plus facile. Ce sont des enfants qui sont motivés continuellement tandis que là présentement, ce que j'ai comme clientèle, c'est bien difficile de les motiver. Ce sont des enfants qui ne voient pas plus loin, on dirait. (4-116 à 118).

Dans le cours de l'analyse, l'enseignante met en relation le niveau de scolarité des parents, d'une part, et l'ampleur, la variété et l'intensité de l'intérêt que portent les élèves aux apprentissages intellectuels d'autre part, concluant au manque de motivation envers la scolarisation des enfants dont les parents sont peu scolarisés.

Il y a deux ans, j'avais des parents qui avaient une scolarité au-delà de ce que j'ai présentement. Alors je pense que ça joue énormément. Alors pour eux autres, des parents qui étaient professeurs ou directeurs d'un certain service ou quoi que ce soit, alors ils optaient pour ça, [la scolarisation] [...]. Mais présentement, la majorité des parents n'ont pas un taux de scolarité très haut. Alors l'enfant se dit: « mon père gagne sa vie pareil, il n'a qu'un secondaire III, je ne vois pas pourquoi j'irais plus loin ». Alors pour eux-autres c'est démotivé tout de suite en partant, je pense. Puis les enfants ne sont pas intéressés à [aller] au-delà. (4-118)

Cette rupture ou cet écart culturel entre les contenus d'apprentissage, d'une part, et l'intérêt et les dispositions des élèves, d'autre part, constitue une grande difficulté

pour l'enseignante, qui doit innover, insister et persister afin d'intéresser ces jeunes à la poésie, par exemple. L'expérience lui démontre qu'un projet d'études des poèmes de Leclerc ou Vignault par un groupe d'élèves, dont le capital culturel de la grande majorité ne comporte pas ce type de références, est difficile à démarrer mais demeure possible. L'enseignante a persisté, les élèves ont appris à étudier un poème et ils y « ont pris goût ». Ils ont gardé cette expérience en mémoire et en reparlent. La grande difficulté vécue dans le quotidien est exprimée comme suit : « ça ne vient pas d'eux-mêmes jamais ». (4-121) En d'autres termes, l'effort de sensibilisation et d'animation de l'action des élèves en vue de l'apprentissage de « savoirs » qui ne font pas partie de leur patrimoine culturel constitue une exigence incontournable pour l'enseignante qui maintient ses objectifs.

La culture scolaire sert de norme à l'appréciation de la proximité ou la distance culturelle avec la famille. Les situations de rupture au plan intellectuel constituent une grande difficulté par rapport au travail d'acquisition des objectifs d'apprentissage disciplinaire par les élèves. Elles constituent également un dilemme à résoudre au quotidien : insister? ne pas insister? quelles sont les limites de l'engagement personnel à réduire l'écart, à colmater la rupture?

2^o L'éducation donnée par les parents

L'éducation que les parents donnent à leurs enfants est observée et jugée par l'enseignante. Dans les contextes de rupture culturelle entre le patrimoine culturel des élèves et celui que présente l'école, ce qui se traduit par des difficultés et des échecs à établir la médiation souhaitée, les parents sont souvent tenus responsables de ces difficultés et de ces échecs. L'éducation reçue dans la famille est mise en relation causale avec l'état de développement du langage et le développement psychologique général des enfants, en soulignant l'inaptitude d'une partie des parents à assumer cette responsabilité. Il arrive par ailleurs que l'analyse soit un peu plus poussée et que l'on soit conscient de la pauvreté culturelle du milieu dépassant ainsi le stade de recherche d'un coupable.

a) Les règles de vie à la maison

On constate un certain laisser-aller de la part des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants. Par exemple, selon l'enseignante, l'heure du coucher de

beaucoup d'enfants qui fréquentent l'école de la localité dépend du film de fin de soirée présenté à la télévision et que l'enfant regarde avec ses parents. L'enfant manque alors de sommeil, ce qui affecte sa capacité de travail en classe.

Le jeune est devant la télévision avec les parents, de sorte que le lendemain il est plus ou moins apte à fournir un travail scolaire; il va être plus apte à dormir sur son bureau. (11-18)

La télévision, si elle est par ailleurs perçue positivement, appelle la compétence des parents à en encadrer l'écoute par leurs enfants. La question de l'apprentissage des valeurs par les enfants est mise directement en relation avec la conscience et la capacité des parents à assumer l'éducation morale de leurs enfants. Ainsi, la majorité des parents du milieu auraient pris conscience de l'importance de l'éducation morale de leurs enfants et s'en préoccuperaient, tandis que d'autres sembleraient dépassés par la question.

Il y a [des parents qui ont un souci pour ça], il y en a d'autres, je pense que ça les dépasse un petit peu. Si je juge d'après les enfants que j'ai, il y aurait un bon 75 à 80% qui trouvent important que les enfants se comportent bien et qu'ils apprennent des valeurs qui sont importantes pour tout le monde finalement, qu'ils aient de bonnes valeurs morales. Mais il y en a d'autres qui, c'est pas qu'ils les rejettent, mais c'est parce que ça leur passe un petit peu au-dessus de la tête, j'ai l'impression, ils sont dépassés par la situation puis ils n'ont jamais pris conscience de ça. (2-99, 93)

Le niveau de revenu des parents est également identifié comme un élément ayant un impact sur l'éducation des enfants, en fonction de critères implicites, notamment dans le contexte d'une petite ville minière et forestière relativement isolée. Dans ce milieu, les élèves sont des enfants comblés au plan matériel. La situation est présentée comme suit : dans ce type de localité, alors que les revenus des familles sont relativement élevés, les occasions de participer à des activités sociales et culturelles sont relativement rares. Les ressources sont donc disponibles pour récompenser les enfants de leur moindre performance. Cette habitude est mise en relation avec un constat à l'effet que ces élèves ne présentent pas un niveau très élevé de motivation intrinsèque et d'intérêt pour leur travail scolaire. Il apparaît évident que la situation aura un effet négatif direct sur la carrière scolaire de bon nombre d'élèves.

Ça paraît dans le visage, les enfants qui n'aiment pas l'école. Tu les vois facilement ceux qui ne sont pas portés sur les études parce qu'ils voient que l'argent est facile à gagner. Les enfants reçoivent cadeaux par-dessus cadeaux. Ils fonctionnent au chantage, continuellement. Les parents doivent fonctionner au chantage avec eux autres. (28-187, 185).

Par contre, des élèves, toujours les mêmes, démontrent un grand intérêt, notamment lors de questions adressées à l'ensemble de la classe; de toujours devoir s'adresser à eux pour avoir une réponse gêne un peu la jeune enseignante.

Des élèves s'adaptent mal aux exigences du travail scolaire. Déjà en début d'année, à six ans, les élèves donnent des signes qu'ils ne pourront atteindre les objectifs prévus et qu'ils devront recommencer le programme de première année l'an prochain. Ils éprouvent des difficultés à satisfaire aux exigences du programme, en raison d'un certain manque de maturité affective ou d'éveil intellectuel. L'analyse, qui se poursuit sur la base d'une connaissance pratique et intuitive de la situation, met en relation les difficultés rencontrées par les plus jeunes élèves du groupe et des considérations d'ordre socioculturel qui amènent à conclure que l'origine des problèmes se situe dans la famille. L'enfant a manqué de stimulations, notamment de la part de la mère qui ne s'est pas souciée de cet aspect de son développement.

[Ceux qui sont plus lents] j'ai l'impression que [ça dépend] du milieu familial, ils n'ont pas eu assez de stimulations et d'encouragements quand ils étaient plus petits. Tu sais les mères n'ont pas assez parlé avec, ils n'ont peut-être pas été assez encouragés à faire toutes sortes de choses, à bricoler, à peindre, à lire, pas lire, mais en tout cas toutes sortes de choses qui peuvent ressembler un petit peu à de la lecture. J'ai l'impression qu'ils n'ont pas été en contact avec suffisamment de stimulations intellectuelles. (2-51, 52, 54)

b) Le développement du langage

Il y a de grands écarts de développement du langage entre les élèves; ces différences sont mises en relation avec la richesse du milieu familial de l'enfant à cet égard. Globalement, les élèves ont un langage relativement satisfaisant, attribuable notamment au fait qu'ils écoutent beaucoup la télévision, ce qui compense en partie la pauvreté des stimuli reçus dans la famille.

C'est très variable d'un enfant à l'autre. Il y en a qui font des phrases vraiment bien structurées même en parlant, il y en a d'autres qui ont un langage qui n'est pas bébé, mais qui est assez rudimentaire, qui n'ont pas un vocabulaire énorme. Ça, j'ai l'impression que c'est chez eux qu'ils l'ont appris. Il faut les prendre comme ils sont. Dans l'ensemble, ils ont un langage assez satisfaisant parce qu'ils regardent quand même pas mal d'émissions de télévision. Ça aide au niveau du langage. Puis, je pense que ça les aide au niveau du français oral aussi parce qu'ils voient du

dialogue et ils sont portés à reproduire, les enfants ça reproduit beaucoup ce que ça voit. Alors, je pense que ça peut les aider. (2-88 à 90)

Leur capacité spontanée d'imitation les sert à cet égard, bien qu'il soit clair que cette capacité d'imitation ne soit associée à aucune capacité critique notamment en ce qui a trait à la violence et aux « valeurs négatives véhiculées ». Ceci est particulièrement vrai dans le cas des enfants âgés de six ans qui imitent sans discernement. A sept ans, les enfants sont déjà un peu plus critiques dans leur imitation.

c) La collaboration des parents

Les comportements non désirables, en classe, des élèves qui ont la réputation d'être méchants sont associés à leur milieu familial; celui-ci est jugé peu propice à une bonne éducation. Il arrive que les parents eux-mêmes soient démunis devant les comportements de leurs enfants. L'attitude et la position des parents sont alors identifiées comme un facteur limitant l'action de l'enseignante et justifiant qu'elle ne puisse agir efficacement.

Les parents, même si on leur dit ça, je ne sais pas si ils sont capables de (...). Ils nous disent « on ne sait plus quoi faire avec ». Imagine nous autres, c'est embêtant. Je pense que quand les parents participent, ça va bien. Y a des parents qui ne participent pas. C'est difficile. (9-174 à 181)

Par ailleurs, dans un contexte de projets particuliers qui regroupent les meilleurs élèves d'un milieu, la satisfaction de l'accomplissement de sa tâche d'enseignante se reflète dans les propos tenus à l'endroit des parents des élèves et des enfants eux-mêmes; la satisfaction de l'enseignante est en harmonie avec l'expression du contentement entendue des parents à l'égard de l'attitude positive de leur enfant face à l'accomplissement des devoirs et des leçons.

Les enfants sont très conditionnés, ils sont très fins là-dessus. Les parents n'en reviennent pas. Les enfants font ce qu'ils sont obligés de faire. Les parents ne sont pas obligés d'être là et de regarder. (25-55).

Dans ces situations privilégiées de projet particulier, les conditions de l'action sont jugées exceptionnelles par l'enseignante elle-même : des élèves motivés dont la capacité d'apprentissage est plutôt grande, un contenu de formation dont elle a une maîtrise d'oeuvre et la pleine collaboration à la fois des parents et de la commission scolaire. Il se crée alors une relation plutôt harmonieuse entre l'enseignante, les élèves

et les contenus d'enseignement ou d'apprentissage, ce qui est en fait le pendant de la situation de rupture vécue par d'autres.

La raison d'être de la cohabitation quotidienne et de l'interaction avec un groupe d'élèves donnés réside dans les contenus des matières à faire apprendre aux élèves. Ces derniers ont statut de normes. L'enseignante s'engage auprès de ses élèves, les enfants dont elle a charge, dans l'espoir et avec l'intention de les amener à maîtriser les contenus prévus. Or, il arrive, selon une intensité variable au gré des situations que des, ou les élèves résistent. Confrontée à une imperméabilité plus ou moins étanche, l'enseignante observe et analyse, en fonction de ses propres paramètres socio-psycho-pédagogiques, la situation des élèves qu'elle n'arrive pas à rejoindre ou, en d'autres termes, qui n'assimilent pas les contenus ou ne réalisent pas adéquatement les activités présentées. Elle constate alors qu'il existe une rupture entre la situation familiale des élèves caractérisée par l'absence de ligne de conduite, par exemple à l'égard de la télévision et d'autres artefacts de l'époque, et la situation de classe qu'elle dirige, où les élèves sont appelés à agir dans des situations de travail structurées et préétablies au regard de normes également préétablies.

Cherchant à prendre appui sur les parents en sollicitant leur support afin de réussir à *faire apprendre* leurs enfants, l'enseignante constate que les parents des enfants qui lui causent le plus de difficultés sont eux-mêmes dépassés par les problèmes d'éducation de leurs enfants. Elle constate également que des milieux familiaux n'ont pas offert, au cours de la petite enfance notamment, les stimulations intellectuelles et culturelles requises pour rendre les enfants aptes à s'engager harmonieusement dans le processus de scolarisation. Ayant à coeur la réussite des enfants sous sa gouverne, l'enseignante cherche à comprendre et à agir au meilleur de sa connaissance, en fonction de la marge de manoeuvre dont elle dispose, apprenant à vivre en ressentant le sentiment d'impuissance et d'échec des enfants et son propre sentiment d'impuissance et d'échec. Par ailleurs, l'enseignante qui travaille avec des groupes d'enfants formés selon des critères de haute performance tient un discours qui est la réciproque de celui-ci : le rapport à l'élève et à ses parents est harmonieux et fonctionnel par rapport aux résultats attendus.

C) LE COEUR DE LA REPRÉSENTATION DES ÉLÈVES

L'enseignante s'attend à des comportements et des performances précises de la part des élèves de sa classe. Toute la représentation de la pratique se fonde sur ces attentes et se structure autour de la compréhension à la fois intuitive et rationnelle du travail de médiation requis aux fins de l'accomplissement de cette attente concrète.

1^o Le cas d'un projet pour des élèves forts

En situation exceptionnelle de travail avec des élèves capables d'assimiler le programme d'une année en cinq mois, le choix ou la sélection d'élèves capables d'atteindre les objectifs institutionnels dans les conditions prédéterminées tout en vivant l'expérience de manière agréable et harmonieuse revêt une grande importance. Travailler avec ces groupes d'enfants implique l'adhésion aux objectifs formels du projet qui sont de l'ordre de la maîtrise du contenu, tout en demeurant sensible à l'aspect humain de la situation. Ainsi, l'enseignante demeure sensible à la situation des élèves sélectionnés *par erreur*, c'est-à-dire dont on n'a pas su détecter le manque d'aptitudes ou encore, à celle des enfants *poussés* par les parents pour toutes sortes de raisons, sans égard à leurs capacités. Ces enfants éprouvent des difficultés à suivre le rythme imposé par le régime pédagogique particulier du projet. L'enseignante qui adhère aux objectifs institutionnels est sensible à la détresse des élèves qui n'y ont pas leur place et déplore l'erreur de sélection.

J'en ai eu des enfants à date qui n'avaient pas leur place. (...) J'en ai un qui a pleuré l'année passée, plusieurs fois. C'était très pénible pour lui. Cet enfant-là a trouvé ça très long et très dur. Je me disais : si on avait plus de critères ou d'indices très définis pour le choix des enfants, ça ne nous arriverait pas. Et surtout ça n'arriverait pas à cet enfant-là. (25-181, 182)

Une autre dimension du processus de sélection des élèves qui interpelle l'enseignante concerne les collègues à qui on demande de faire la sélection à partir de la connaissance personnelle de leurs élèves, c'est-à-dire en l'absence d'instruments d'autre nature, ce qui les pousse à prendre des décisions d'orientation scolaire sur la seule base de leur jugement professionnel. Malgré la connaissance que les enseignantes concernées ont de leurs élèves, cette tâche constitue une lourde charge pour les personnes.

Je pense qu'ils le savent, on connaît nos élèves, on sait les élèves qui sont capables de faire plus, mais quand on peut s'appuyer sur quelque chose, on

est moins stressé, on se sent moins poussé et exigé en tant que personne. (26-178, 180 à 185).

Malgré les problèmes et les dilemmes que comporte la réalisation d'un projet institutionnel destiné aux meilleurs élèves, le travail enseignant auprès d'un nombre restreint d'élèves sélectionnés est apprécié parce qu'il y a une homogénéité d'intérêt de la part des élèves du groupe face aux activités proposées en classe.

Ça fait des groupes beaucoup plus uniformes. Les enfants ont plus les mêmes motivations, ont plus les mêmes intérêts face à leur sixième année. (26-58).

Les contenus à enseigner et à faire apprendre sont la charnière qui relie les élèves à l'enseignante, la raison d'être de leur coexistence dans la salle de classe. L'enseignante interprète donc la présence des élèves et l'interaction avec eux sur la base de leur aptitude à acquérir les contenus ou les savoirs. Le processus de médiation est harmonieux parce que les élèves qui présentent une situation de rupture culturelle avec la situation de scolarisation n'y ont pas leur place et, ceci est réglé au départ.

2^o Des élèves perdants

Tous les élèves ne répondent pas aux attentes de scolarisation. Certains commencent très tôt à accumuler les échecs, ce qui est généralement attribué au milieu familial qui ne leur offre pas les stimulations nécessaires. Les stéréotypes courants indiquent que les élèves qui proviennent de certaines localités nommément identifiées ne sont pas en mesure de réussir et de poursuivre leurs études.

Les propos à l'endroit des élèves ne reflètent pas uniquement des stéréotypes accolés aux milieux; les propos de l'enseignante portent attention aux personnes, dissociant ainsi dans le discours, les enfants et leur milieu social dévalorisé. Les élèves âgés de treize ou quatorze ans qui aboutissent dans les classes de pré-secondaire sont démotivés face à l'école.

Les pré-secondaires ne veulent plus rien savoir de l'école. Ce sont des enfants qui avaient le goût de partir. Ce sont des élèves qui ont presque toujours connu seulement l'échec à l'école. (6-131)

Il est clair que le milieu familial et le milieu social pauvre financièrement et culturellement ne constituent pas un appui à la poursuite des études de leurs enfants.

Le milieu familial y était pour beaucoup aussi. C'étaient des milieux plutôt défavorisés au plan monétaire d'abord, ensuite au plan culturel. Quand on connaît les deux milieux: [...] Ce n'était pas les adultes qui pouvaient motiver les enfants à continuer l'école. (6-133)

Tout comme dans le cas de l'observation de changements chez les élèves au cours des trente dernières années, l'enseignante qui a oeuvré dans différents milieux sociaux reconnaît l'enfant dans ses élèves. Elle reconnaît des traits caractéristiques de l'enfance, tels le *goût d'apprendre* et le *sens du beau*, quel que soit le milieu d'origine.

Je trouve que fondamentalement ils sont les mêmes en ce sens qu'ils ont le même goût d'apprendre, ils ont les mêmes yeux qui brillent quand on met de la fantaisie aussi dans notre enseignement. Ils ont vite le sens du beau. Ils s'émerveillent facilement, ils voient la magie dans la classe. (12-33, 34)

L'enseignante dont le quotidien consiste à travailler avec ces élèves mal engagés dans le cheminement de scolarisation formelle, au sens des normes institutionnelles, dans une petite localité rurale située dans une zone économiquement défavorisée, analyse la situation de ces jeunes et de leur milieu. Elle dresse le portrait de ces élèves en utilisant comme point de comparaison les élèves et les milieux sociaux plus favorisés qu'elle a connus. À l'école, ces enfants sont facilement et spontanément heureux. Ils apprécient les petites choses agréables de la vie : un événement, une activité, le contact avec les personnes. Ils ne posent pas de problèmes majeurs de discipline aux enseignantes. Ils sont moins stimulés intellectuellement et ne s'intéressent pas aux émissions de télévision à caractère informatif; ils sont moins comblés des biens de consommation à la mode par leur famille que les enfants d'autres milieux qu'elle connaît.

Par contre ici je les trouve beaucoup plus proches de la nature, pas juste par le fait qu'ils vivent dans la nature, j'ai l'impression, ils sont proches des choses simples. Un petit rien va leur faire plaisir, ils sont d'une grande simplicité. Ils vont facilement vers les gens, ils parlent beaucoup, ils s'intéressent beaucoup aux gens alors que c'était différent en ville. Ici, chaque personne nouvelle, c'est intéressant, c'est de la visite; ils s'intéressent au monde beaucoup. Ils sont très près de ce qui les entoure. [...] Ce sont des enfants plus faciles en général, je trouve. [Dans] cette école ici, ce sont des groupes faciles, on n'a jamais de cas de discipline, on ne sent pas que les enfants sont stressés. [...] Les enfants ici ont moins de stimulations intellectuelles, ils ont moins de livres, ils écoutent moins de programmes instructifs, [...] pas beaucoup d'émissions éducatives. [...] Ils

ne lisent pas beaucoup. Ils aiment beaucoup apprendre mais... en tout cas. Disons [...] qu'ils n'ont pas goûté à beaucoup de choses. Il n'y en a pas beaucoup qui ont des ordinateurs. [...] (12-35, 36)

L'enseignante constate que les parents qui ont vécu l'échec scolaire reconnaissent leur propre cheminement scolaire dans celui de leur enfant. L'analyse met en relation l'expression d'une répétition passive de l'expérience de l'échec scolaire d'une génération à l'autre et le contexte social, s'étonnant que les choses n'aient pas changé depuis le temps où elle était élève dans ce milieu.

La différence que je voyais ici, c'est au niveau des parents mais encore là, c'est à cause du milieu, je trouve qu'ici les parents, quand on les rencontre ils disent : « Ah il a des difficultés, moi aussi j'en avais ». « Ah il n'ira pas à l'école longtemps, il n'aime pas ça l'école ». Vraiment ils n'ont pas une idée très positive de ce qu'est l'éducation, et ils n'ont pas beaucoup d'attentes. Ça m'étonne parce que je me dis que ça n'a pas tellement changé depuis que j'ai fait mon secondaire. (12-37)

Par ailleurs l'enseignante réalise que, dans le cas de certains enfants, les situations difficiles vécues à la maison, même de violence, font en sorte que l'école devient pour eux un milieu de vie agréable où ils sont heureux. « C'est leur pause ».

3^o L'intérêt des élèves, une réalité complexe et variable

L'intérêt que les élèves manifestent à l'endroit des activités que l'enseignante leur propose, selon une approche ou l'autre mais toujours selon sa manière propre, est changeant. Cet intérêt est fonction d'une diversité de facteurs propres à la complexité de la situation d'activité humaine qu'est une situation particulière d'enseignement-apprentissage. Ainsi, les propos tenus attirent l'attention sur quelques-uns de ceux-ci, notamment une comparaison entre les garçons et les filles et entre les élèves du premier cycle et du deuxième cycle. Ils attirent également l'attention sur la réaction des élèves à la présence de l'ordinateur. Finalement, on verra que les ruptures dans la vie familiale de l'enfant ont un impact sur l'intérêt et l'activité de l'élève en classe, ce qui interpelle intensément l'enseignante.

a) Les garçons et les filles

Les garçons sont plus difficiles à intéresser aux activités proposées que les filles, même en deuxième année. Les sujets de conversation varient selon le sexe des enfants,

bien que, par ailleurs, on remarque peu de différences entre les garçons et les filles de cet âge. Les filles ne manifestent pas tout à fait les mêmes intérêts et les mêmes comportements que les garçons, bien que, selon les groupes, les garçons peuvent adopter des comportements traditionnellement identifiés aux filles.

À cet âge-là, entre les garçons et les filles il n'y a pas tellement de différence. Sauf que les conversations sont peut-être différentes. Elles n'ont pas les mêmes intérêts tout à fait. On a beau dire, c'est plus féminin, des filles. Cette année, j'ai plus de gars qui sont plus placoteux que l'année passée. Ils parlent, ils parlent, ils en ont des choses à dire, c'est pas possible. C'est peut-être lié au fait qu'ils sont un ou deux à la maison, qu'ils ont le temps de parler longtemps. (24-89 à 95)

Les garçons ont tendance à se montrer plus intéressés par leurs propres sujets de conversation que par le travail prévu pour eux en classe. Malgré le constat de certains indices, il y a hésitation à affirmer l'existence d'une différence fondée sur le sexe chez les élèves. Malgré ces hésitations, il demeure que le poids majoritaire de l'un ou l'autre sexe est perçu comme ayant un effet sur la dynamique de la classe : l'enseignante trouve plus difficile de stimuler un groupe majoritairement formé de garçons parce qu'ils sont moins intéressés par les activités scolaires.

C'est différent, mais il faut dire que j'ai beaucoup de garçons cette année. (...) Je ne veux pas être sexiste, mais c'est différent. Pour stimuler l'intérêt, c'est plus difficile un peu. On dirait que ça accroche un peu plus. Dans les reproductions, ils sont moins fantaisistes. L'an passé, j'avais plus de filles, donc, là c'est le contraire, alors je peux comparer un peu plus parce que ce sont deux années qui se suivent. (24-82 à 86)¹⁷

Est-ce à dire que les attentes de l'enseignante, explicites et implicites, sont davantage satisfaites par les filles que par les garçons ?

b) Le premier et le deuxième cycle

L'expérience de travail avec des groupes de premier cycle et de deuxième cycle en classes à degrés multiples, permet de constater une différence au plan de l'intérêt et de la motivation à l'école entre les deux cycles. Sans justification ni explication, l'enseignante

¹⁷ Ces propos soulèvent la question plus fondamentale du rapport du garçon à l'école, dans le contexte de féminisation de la profession. Cette question devra être examinée prochainement en raison du « décrochage massif des garçons ». Dans les propos de l'enseignante, on n'observe aucune présence de ce questionnement : elle constate une certaine forme d'inadaptation des garçons à ce qui est attendu.

soulève la question mettant de l'avant les caractéristiques des individus notamment leur personnalité.

Je dirais qu'au premier cycle, les enfants sont peut-être plus motivés tandis qu'au deuxième cycle, je les sentais un peu plus contestataires, comme s'il y avait un peu une fatigue de l'école et de ce qu'elle exigeait, déjà au deuxième cycle; mais ça se peut aussi que ce soit à cause des enfants, des personnes, des individus. (1-41 à 44).

La psychologie individuelle sert ici de référence à la compréhension du désintéressement observé chez les élèves plus âgés par rapport aux élèves plus jeunes.

c) L'intérêt pour le micro-ordinateur

Les élèves se montrent très intéressés par le micro-ordinateur et ils se familiarisent très vite avec ces appareils et leur fonctionnement, plus que l'enseignante, pour qui le changement est exigeant.

De plus en plus, on s'en va vers l'informatique. Tout est informatisé. Ils commencent jeunes à se servir de ça. Ils sont tellement attirés par ça et [ils sont moins craintifs que nous], beaucoup moins, parce qu'ils en ont chez eux. Ce sont des Nintendo mais [c'est le même principe]. Ils se familiariseraient plus vite s'ils y avaient accès. (24-200 à 202).

L'ordinateur est vu comme un moyen d'apprentissage dont l'utilisation est justifiée par un objectif. L'enseignante établit une distinction à faire entre l'usage de l'ordinateur dans la classe et celui des jeux électroniques à la maison. Une fois ces limites établies, il y a ouverture, compréhension et acceptation de l'ordinateur comme moyen didactique. Dans l'action, les difficultés se situent au plan fonctionnel, dans la classe, lorsqu'il s'agit d'en permettre l'accès à chacun des élèves. Tel est le propos de l'enseignante craintive face à cette technologie nouvelle.

d) Les parents séparés

La situation de parents séparés pour un élève du groupe affecte l'enseignante et son travail avec l'enfant concerné. La séparation des parents a un effet direct sur le comportement et l'intérêt de l'élève à l'école, notamment sur l'accomplissement de son travail en classe. Attentive à ce qui se passe dans la vie de ses élèves, l'enseignante ressent le désarroi de l'enfant et souhaite l'aider. Ce genre d'événement interpelle la

personne qui réagit alors d'une manière particulière, concevant et effectuant une intervention qu'elle juge appropriée aux circonstances.

L'enseignante centrée sur la maîtrise des contenus considère de toute première importance d'être informée par les parents de ce qui arrive à l'enfant. Dans ces situations, où les parents et l'enseignante concertent leur intervention dans l'intérêt des enfants, l'élève traverse la période de séparation sans accuser de retard sérieux. Par ailleurs, dans les situations où les parents ne communiquent pas avec l'enseignante, celle-ci poursuit son action quotidienne selon la logique qui veut que l'élève accomplisse les tâches scolaires qui lui sont demandées. Elle interprète alors le comportement inadéquat de l'élève dans les limites de ses attentes de performance académique; une telle interprétation engendre des interventions pédagogiques qu'elle jugera inadéquates et non aidantes pour lui. En effet, apprenant après coup les véritables raisons du comportement inadéquat de l'élève en classe, l'enseignante regrette ces interventions pédagogiques inappropriées, qui auraient pu être beaucoup plus adéquates si elle avait été informée de la situation.

Mais ceux que je ne savais pas que les parents, bon, il y avait un problème, puis tout à coup l'enfant du jour au lendemain, qui était bon, qui fonctionnait très bien, du jour au lendemain arrivait ici en retard le matin, parce qu'il ne prenait pas l'autobus, pas peigné, pas lavé. Ce n'était plus mon petit bonhomme. Les devoirs, les leçons c'était jamais appris, jamais. Il avait oublié ci, il ne me disait pas qu'est-ce qui se passait, et moi je ne savais pas qu'est-ce qui se passait non plus. Alors à ce moment-là, tu disputes l'enfant bien souvent, tu lui fais reprendre ses choses puis il a déjà à vivre des choses. (24-70)

L'enseignante déplore la situation, d'autant plus que lorsque les événements se passent au cours de périodes de travail intense d'acquisition de nouveaux contenus, les retards accumulés par les élèves peuvent être dommageables. Informée de ce qui arrive à l'élève, l'enseignante tente de l'aider en l'écoutant avec respect et discrétion, en lui manifestant de l'empathie et en le rassurant, par sa présence et son attention, de la stabilité de la vie à l'école.

Par ailleurs, l'enseignante dont la logique d'action prend en compte la dynamique personnelle des enfants, en plus de la maîtrise des contenus, est alertée par des changements à ce plan. Le signal peut être la chute des résultats scolaires dans les matières de base ou encore le désarroi de l'enfant. L'enseignante procède donc à une

analyse de ce que vit l'élève, ce qui lui permet de mieux comprendre ce qui se passe dans son processus d'acquisition des contenus d'apprentissage.

Une enfant qui était très revendicatrice et qui voulait toujours (...) qui n'acceptait aucune défaite. C'était difficile un peu. C'était difficile. C'était une enfant qui était blessée aussi, elle avait beaucoup de difficulté à s'en sortir, elle était toujours aux aguets, il ne fallait pas lui dire de quelle façon agir. C'est une enfant qui était quand même intelligente. Quoique ça baissé un petit peu. Au niveau académique en mathématique, ça a baissé au moment où il y a eu la séparation. Mais c'était une enfant qui réussissait bien. Surtout en français. (19-52 à 56)

L'enseignante se représente les élèves comme des enfants à qui elle se doit de rendre les meilleurs services. Une grande sensibilité aux situations vécues par les élèves caractérise le discours tenu. Elle aime les enfants, elle souffre de leur échec qu'elle rationalise d'une façon ou d'une autre. Les élèves apparaissent compris, excusés, protégés. Cependant, les interprétations varient en fonction des grilles d'analyse de l'enseignante et de la distance qu'elle sait prendre.

La réussite des tâches attendues détermine la vision des élèves ainsi que les jugements portés. Face à l'échec des élèves ou à leur échec avec certains élèves, certaines enseignantes s'affichent impuissantes, attribuant la responsabilité au milieu familial tandis que d'autres reconnaissent l'influence du milieu familial et continuent de reconnaître également les possibilités individuelles des élèves.

4^o L'élève souhaité et l'élève réel

a) Une aspiration profonde : faire apprendre l'enfant

La passion, la raison d'être ou la finalité du travail quotidien peuvent être formulés ainsi : *des enfants qui apprennent*. Le *désir d'enseigner* est exprimé moins passionnément après vingt-cinq ans de carrière, mais cette finalité demeure. Toutes les énergies de l'enseignante, surtout en début de carrière, sont orientées vers l'organisation de son action à cette fin. La rhétorique est brève; l'action, son contexte, ses difficultés, ses dilemmes, ses stratégies et ses satisfactions occupent presque tout l'espace des propos. L'aspiration profonde à faire apprendre l'élève est liée à des croyances et des valeurs. Les élèves occupent la place centrale dans la représentation de la pratique éducative des enseignantes. Par exemple, la latitude, la place laissée aux élèves et leur rôle dans l'interaction éducative est sujet de questionnement. Exprimés par analogie au rapport

d'autorité vécu avec la direction de l'établissement, les propos laissent percer la reconnaissance du potentiel d'autonomie des enfants.

Un point important dont on n'a pas parlé est les rapports avec les enfants : la place qu'on leur fait, leur donne-t-on la possibilité d'influencer la pratique éducative, de faire des choix, d'être responsables ? Sommes-nous aussi petit boss que la direction ou les laisse-t-on être responsables d'eux ? (1-175, 176)

De nombreuses pressions s'exercent sur l'enseignante et les élèves en provenance des parents et de l'institution afin que l'élève réussisse. L'enseignante est alors aux prises avec, d'une part, sa croyance en l'autonomie de l'élève et d'autre part, les pressions exercées au nom de la réussite, ce qui engendre un dilemme. Une façon de résoudre le dilemme consiste alors à privilégier le respect des capacités de l'élève.

Il y a la pression des parents et les pressions des exigences qui viennent de l'école. Puis il y a ce que les élèves sont prêts à faire. Face à cela, je me colle aux élèves. Ils ne sont pas prêts, ils ne sont pas prêts. Ça exige de donner des explications. (1-174 à 177)

Des tensions peuvent aussi émerger du fait de l'adhésion de l'enseignante à l'orientation éducative d'un programme officiel en contexte de non-adhésion de la part des administrateurs de la Commission scolaire à ce même discours. Ainsi, la vision de l'éducation exprimée par une enseignante et les croyances qui en découlent s'harmonisent parfaitement avec celles proposées par le programme d'étude. Par ailleurs, les cadres de sa commission scolaire ne partagent pas cette vision : par exemple, ils optent pour une intervention systématique de scolarisation plutôt que pour l'approche développementale proposée par le programme ministériel. Cette position des administrateurs est perçue comme étant inacceptable¹⁸.

Parce que je me dis c'est la base même de l'éducation. On n'est pas là pour imposer quelque chose dans la tête d'un enfant; s'il n'est pas prêt, s'il n'est pas rendu là, c'est bien de valeur, on perd notre temps. Il me semble que ça devrait être clair. J'ai de la misère à comprendre pourquoi c'est difficile avec les cadres. Les programmes sont très beaux, la philosophie est superbe. (23-94, 95)

L'enseignante refuse le discours de la scolarisation porté par les administrateurs de la commission scolaire, s'en tenant au sien qui consiste à ne pas contraindre ou forcer

¹⁸ L'exemple est retenu parce que l'enseignante oeuvre également au primaire.

l'élève, tel que le stipule le discours ministériel. Plus qu'affirmés et reconnus comme principe qui balise l'intervention auprès des élèves, il arrive que l'autonomie des élèves et leur développement personnel deviennent la raison d'être d'une stratégie engagée de la part de l'enseignante. Dans ce cas, elle agit à la fois en tant que parent et professionnelle pour amener des changements dans le sens de ses valeurs et croyances dans l'établissement scolaire.

La vision de l'école et de l'éducation privilégie le développement de l'autonomie de l'enfant et la discipline personnelle, à la fois comme condition de réussite et comme objectif éducatif. Le choix de l'établissement que fréquentera son propre enfant et l'engagement personnel dans cet établissement à titre de parent, d'une part, et de l'engagement professionnel dans un projet où les conditions de pratique sont compatibles également avec cette vision, d'autre part, constituent l'aboutissement d'une double stratégie visant à réaliser ses aspirations éducatives à la fois en tant que parent et en tant qu'enseignante. Au plan professionnel, l'enseignante arrive à échapper ainsi au désagrément, aux limites et aux contraintes qu'imposent les élèves inintéressés par les activités de formation.

C'est beaucoup plus facile à vivre, ça, depuis que je suis (...) que quand j'étais au régulier. Parce qu'au régulier, en plus de les organiser, il y en a qui ne sont pas intéressés de se faire organiser. Ça c'est pénible pour l'enseignant, ça c'est difficile à vivre. Je trouve qu'on compresse les enfants. Parce qu'il y en a que c'est pas leur intérêt ou c'est pas leur choix de faire telle ou telle chose dans tant de temps donné. On a moins ça (...) parce qu'on est obligé de travailler une grosse partie de l'autonomie de l'enfant. Parce que l'enfant qui n'est pas autonome ne réussit pas à faire (...). Il faut qu'il soit motivé lui-même, qu'il ait une habileté à une certaine autonomie parce qu'il est responsable de ses apprentissages. (26-251, 252).

Dans ces situations particulières, l'élève fait face très tôt et inévitablement à l'évidence de la responsabilité de ses apprentissages. Il doit faire preuve de discipline personnelle, ce qui est plus difficile pour les élèves qui n'ont pas développé leurs habiletés à s'engager, à prendre des décisions et s'organiser.

Parce que l'enfant qui vit (...) a vraiment besoin d'une discipline personnelle. Les enfants qui ont été très encadrés pendant cinq ans n'ont pas nécessairement acquis cette discipline personnelle. (26-258).

Ainsi, on constate que les élèves qui ont fréquenté un établissement dont le développement de l'autonomie est au centre du projet présentent plus d'acquis à ce plan.

Croire profondément en l'épanouissement de l'élève par la réussite des apprentissages proposés place l'enseignante en situation de tiraillement. Plus cette croyance est absolue et forte, servant de critère d'appréciation à ce qui se passe dans les faits, plus la situation d'enseignement en classe régulière de quartier ou de village, surtout en milieu défavorisé, devient invivable. Pour survivre et se maintenir dans la pratique, l'enseignante stratège fait ses propres choix, trace ses propres limites et définit son action de manière réaliste. Elle reconnaît les possibilités et les limites des élèves réels qui composent son groupe-classe et décide avec lucidité de les accepter et de travailler avec eux. Dans les situations où les conditions objectives requises sont absentes, elle s'engage dans le développement de projets particuliers qui lui permettent de quitter la *classe régulière* pour une classe où les élèves correspondent à ses attentes éducatives. Il demeure que la réalisation d'une telle option demeure exceptionnelle.

- b) En pratique, des compromis et des ajustements à la réalité des individus et du groupe

L'aspiration profonde, l'intervention de l'enseignante consiste à *faire apprendre* les élèves selon ses croyances psychopédagogiques. Cependant, dans le concret, le quotidien de la situation de classe, elle fait face à des groupes plus faibles que l'on se les représentait et à des individus qui affichent des dysfonctionnements plus ou moins majeurs. Les deux aspects de la réalité de la classe interpellent toujours l'enseignante soucieuse de la réussite de chacun de ses élèves.

L'enseignante analyse et définit son groupe d'élèves en le comparant à d'autres qu'elle a connus, notamment celui de l'année précédente; elle en apprécie la force sur cette base. La comparaison sera d'autant plus facile à faire si elle est en fonction dans une petite localité rurale. Elle identifie des traits caractéristiques, notamment un certain manque de maturité et de discipline personnelle, et s'interroge sur les causes de ce phénomène.

Ils étaient plus faibles, beaucoup. (...). C'était un groupe qui était un peu moins débrouillard. Je ne sais pas si c'est des fois une mauvaise partance ou si ce ne sont pas des éléments qui coïncidaient bien ensemble, mais jeunes de caractères; je trouvais qu'ils étaient moins matures, ils étaient peut-être un peu moins conscients de l'importance de bien agir, du travail. (19-54)

L'enseignante tente de modifier leur comportement en les rappelant à l'ordre ou en leur promettant une récompense, mais elle constate que ces interventions n'obtiennent pas les résultats attendus. L'écart des forces dans le groupe ainsi que le nombre et la diversité des situations individuelles difficiles sont jugés problématiques au regard d'une homogénéité souhaitable des capacités et des rythmes dans le groupe.

Établir son ascendant sur le groupe dès le début d'une année scolaire est jugé indispensable à l'accomplissement satisfaisant de sa tâche éducative. Cependant, établir et maintenir le contrôle de la situation de classe est parfois difficile et complexe, notamment dans les situations de rupture d'action éducative entre la maison et l'école. Les visées éducatives, les approches et les modes d'intervention sont alors différents, notamment si la famille de l'enfant est monoparentale. Même dans les situations où les deux parents sont au travail. L'action éducative souhaitée est difficile à réaliser.

C'est comme quand on essaye d'améliorer l'éducation de l'enfant dans un sens (...), lui donner toutes les possibilités, des fois quand il sort de l'école, c'est à recommencer le lendemain. Souvent il n'y a pas de suivi par les parents. Il faut dire qu'il y a beaucoup de familles monoparentales de nos jours, les deux travaillent, les enfants sont peut-être plus libres un peu dans leurs désirs ou plus gâtés. (19-58)

La situation est complexe en raison des différentes visions de l'éducation en présence mais aussi, et peut-être surtout, en raison du fait que l'enseignante est constamment en situation de devoir choisir et de doser ses actions au double regard de l'interprétation qu'elle se donne des besoins éducatifs des élèves et d'une intervention appropriée, d'une part, et, d'autre part, des conditions et des normes propres à un fonctionnement de classe qui soit correct et productif. Cette situation continue de double résolution de dilemmes et de problèmes rend le travail épuisant.

Ça demande beaucoup de patience aussi pour les parents et beaucoup pour les enseignants quand t'as un gros groupe. Tu n'en as pas juste un. Il faut quasiment que tu règles au niveau de la discipline tout de suite en début d'année. Il faut que tu essaies de comprendre l'enfant mais il faut que tu chemines, quand tu as un programme, qu'il t'arrive un événement comme ça, un enfant qui est un petit peu plus turbulent. C'est ça qui est épuisant quand c'est un groupe difficile. J'ai eu des groupes, c'était un charme. C'était tellement plaisant. (19--58, 59)

L'enseignante note que la situation d'enseignement à un groupe est en difficulté croissante. La présence grandissante des élèves en difficulté dans la classe est associée à l'accroissement des difficultés de progression du groupe. Des élèves qui ont un rythme

plus lent d'apprentissage, des élèves qui manquent de maturité, des enfants surprotégés par leurs parents rendent la tâche de l'enseignante de plus en plus difficile.

Mais je ne sais pas si c'est parce que plus ça va, plus c'est comme ça, mais plus moi j'enseigne, plus je trouve ça difficile. Je ne sais pas si c'est au niveau de la société ou... (19-58, 59).

Cependant, lorsque le nombre d'élèves est plus petit, inférieur à vingt par exemple, la présence des élèves en difficulté pose moins de problèmes à l'enseignante expérimentée, du moins. Dans les petites localités rurales, il va de soi que les élèves en difficulté fréquentent l'école de leur localité. L'enseignante titulaire d'une classe régulière à degrés multiples n'a pas le choix : ils sont généralement intégrés au groupe car il n'y a pas de classe spéciale dans l'école. Les difficultés d'adaptation des élèves sont alors mises en relation avec la situation familiale dite difficile selon une connaissance et des critères demeurés implicites.

Beaucoup d'enfants présentent des problèmes de personnalité. Ils ont de la difficulté dans leurs relations avec les autres. Il faut prendre le temps de parler avec eux afin de leur faire prendre conscience : un, du comportement qu'ils ont et deux, de l'effet que celui-ci a sur les autres. Il est très difficile de motiver ces enfants au travail scolaire. En général, ces enfants vivent des situations familiales difficiles. (17-161, 162)

Parmi les enfants, certains requièrent une intervention autre que de nature proprement didactique de la part de l'enseignante. En fait, ils ont besoin d'une aide au plan personnel. Nonobstant les besoins personnels de ces élèves, l'effet dérangeant de leur comportement sur le fonctionnement général de la classe justifie ce diagnostic.

La préoccupation constante et quotidienne de l'enseignante est l'apprentissage, à savoir : que ces élèves bien réels, avec leurs talents et leurs déficits individuels, dans le contexte dynamique que crée leur regroupement, *apprennent* ce que l'enseignante a prévu. Or, toutes sortes d'obstacles apparaissent : perturbations émotives ou affectives, désintéressement, blocage cognitif, limites de matériel didactique, absence de conditions spatio-temporelles adéquates. La poursuite du but doit se réaliser dans les conditions données. La pratique quotidienne serait donc largement composée d'une recherche et de la mise à l'essai de procédés et de moyens dont on anticipe une certaine efficacité au regard des objectifs d'apprentissage poursuivis et une certaine satisfaction en référence à ses croyances pédagogiques profondes.

À l'école, la priorité de l'enseignante concerne les besoins de scolarisation. Cependant, avec les enfants du primaire, celle-ci ne peut ignorer la présence de besoins affectifs; une réponse minimale à ces besoins constitue une condition requise pour l'accomplissement du travail proprement scolaire. L'enseignante se voit ainsi appelée à jouer plusieurs rôles auprès des enfants, ce qui confirme son point de vue à l'effet qu'être éducatrice professionnelle devient un métier de plus en plus difficile.

Tu es la maman, la psychologue, tu es le réconfort. En plus, il faut que tu sois une enseignante qui essaie de montrer tout ce qu'il y a dans un programme. C'est un beau contrat. Quand on a fini notre journée, je pense que souvent elle n'est pas finie; on omet un peu la correction, la préparation de classe, l'aménagement de la classe. (19-60 à 62)

L'enseignante du primaire de carrière se sent aux prises avec une situation fort complexe. Elle est parfois envahie, manquant peut-être d'outils d'analyse et sûrement de moyens d'intervention. L'enseignante, qui maintient son intention d'influencer et de former ces jeunes, développe des stratégies susceptibles de les rejoindre et d'éveiller leur intérêt. Lorsqu'un manque d'intérêt est observé, il y a recherche de pistes pour capter l'intérêt des élèves dès le début de l'activité; parce que si l'intérêt des élèves n'est pas capté dès le début de l'activité, il décroît tout au long de l'activité. L'enseignante fait l'impossible pour rendre l'activité agréable : partir du vécu des élèves, être originale dans sa présentation, utiliser objets, jeux et déguisements. Elle puise constamment à sa créativité, son succès et sa satisfaction personnelle en dépendent. C'est le travail enseignant. Habilement conduites, ces stratégies réussissent à créer l'interaction entre les élèves et un contenu qui n'intéressait pas ces derniers au départ.

Les élèves, en tant qu'individus et groupe devant apprendre, occupent littéralement l'esprit de l'enseignante. Elle a généralement un parti pris en leur faveur. Ses pensées recherchent les moyens les plus adéquats pour que l'apprentissage se passe. Cependant, dans les conditions de l'école régulière, la tâche est considérée difficile. Disposer d'activités qui intéressent les élèves, qui stimulent et soutiennent leur attention et leur concentration, est une préoccupation quotidienne. Le contrôle de la vie de la classe selon cette intention, la mobilisation des élèves pour la réalisation d'activités intéressantes s'accroissent en complexité lorsque un ou des individus présentent des difficultés de comportement, en raison de besoins affectifs particuliers, de déficience physique et/ou intellectuelle ou d'un trop grand écart culturel qui résulte en une non compréhension, un désintéressement ou une non-implication de leur part. Ainsi, les élèves sont représentés de manière positive lorsqu'ils sont perçus se conformant aux

attentes d'apprentissage. Cependant, ce ne sont pas ces derniers qui sont l'objet principal des propos de l'enseignante, mais bien ceux qui lui rendent la vie difficile en ne se conformant pas à ses attentes de scolarisation.

On ne peut ignorer le pessimisme de ces propos. En quoi consiste-t-il ? Que signifie-t-il tant au plan personnel qu'institutionnel ? Existe-t-il un lien entre le moral des enseignantes rencontrées et le haut taux d'abandon et d'échec des études par les jeunes ? Y aurait-il des conditions et des actions à mettre en oeuvre ? Lesquelles ?

Le discours des enseignantes sur les élèves permet d'induire que la responsabilité quotidienne de « faire apprendre » tous les enfants d'un groupe, selon les normes du curriculum formel, à l'aube de l'an 2 000, c'est-à-dire dans le contexte d'une société post-moderne, en région éloignée et faiblement peuplée, est une réalité à mieux comprendre en priorité.¹⁹

¹⁹ Les travaux de P. Perrenoud ouvrent une piste en ce sens.

CHAPITRE VI

L'ACTION D'ENSEIGNER

L'action d'enseigner est un travail à la fois pédagogique et didactique. Il est pédagogique au sens où l'enseignante recherche et utilise des modes de rapport adéquats pour assurer la complicité, l'adhésion ou la soumission d'élèves différents, réunis en groupes, dont l'intérêt pour l'activité d'apprentissage est variable. Il est didactique au sens où la finalité du travail consiste formellement à instruire ou à faire apprendre des notions et des savoir-faire qui ont été identifiés et inscrits aux programmes d'étude officiels.

Le travail quotidien de l'enseignante avec les élèves consiste essentiellement en la mise en oeuvre d'activités qui les engagent dans une démarche d'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire, tout en effectuant en même temps les interventions verbales et non verbales requises au maintien d'un climat favorable au travail dans le cadre physique d'un local de classe sis dans un établissement particulier d'un milieu donné. Le travail en classe est le processus et le produit quotidiens de l'interaction entre des élèves réunis en groupe et une enseignante dans un contexte institutionnel et social particulier. Les propos des enseignantes concernant leur action proprement dite sont présentés en cinq points : la planification du travail à effectuer en classe, le choix d'une méthodologie d'enseignement, le matériel didactique, le déroulement des activités en classe et finalement les limites de l'action d'enseigner.

A) LA PLANIFICATION DU TRAVAIL À EFFECTUER

La planification du travail à faire en classe est un processus d'anticipation du contenu à enseigner, tenant compte des caractéristiques de certains élèves, de la dynamique du groupe d'élèves et portant attention aux dispositions personnelles des individus. Ce processus d'anticipation inclut les modalités (activités, tâches, matériel) à mettre en oeuvre en vue de l'acquisition de la matière par la majorité des élèves. La maîtrise d'oeuvre appartient à l'enseignante.

La répartition du temps en fonction des objectifs poursuivis par l'enseignante est un des premiers paramètres à être pris en considération lors du travail de préparation

des activités à réaliser avec les élèves. La répartition annuelle des contenus à enseigner est établie par étapes; ce premier découpage fournit les cadres de préparation plus immédiate et de réalisation du travail avec les élèves.

Chaque enseignante effectue son travail de préparation selon sa compréhension des contenus à enseigner et du temps dont elle dispose. Le travail de préparation est donc ancré dans les processus interprétatifs des contenus à enseigner, du temps, des élèves et des moyens disponibles pour agir, matériel et procédés.

1^o La répartition temporelle du contenu à enseigner

La répartition du contenu à enseigner s'effectue dans le cadre du temps alloué par une étape donnée de l'année scolaire, ce qui correspond généralement à un trimestre de calendrier. L'enseignante a ses manières de faire propres qui sont notamment liées à des préoccupations stratégiques inhérentes à son contexte particulier de travail.

Le point de départ est une vue globale de toutes les matières à couvrir pendant le trimestre, ou le semestre dans le cas de projets particuliers. Dans certains milieux, la répartition par étape du contenu des matières de base, soit le français et les mathématiques, aura déjà été faite par les conseillers pédagogiques de la Commission scolaire. Un tel découpage du programme est disponible en soi ou sous la forme d'un bulletin descriptif. L'enseignante apprécie que cette opération ait été effectuée par ailleurs. Dans le cas contraire, elle doit procéder à partir du programme d'étude officiel. Ensuite, il est possible d'identifier des thèmes et le temps requis pour les réaliser. Une répartition par semaine fait alors suite. Un peu de temps est prévu pour compenser les pertes attribuables aux imprévus et interférences qui peuvent survenir, d'une part, et pour profiter d'événements intéressants qui ont cours, des bonnes choses de la vie quoi, d'autre part. Les outils de travail pour la répartition du contenu sont variés : le manuel, le matériel didactique, le programme d'étude. Une répartition adéquate du contenu d'apprentissage, ou d'enseignement selon le point de vue, consiste en une spécification du contenu dans le temps qui inclut un bon aperçu des moyens utilisés. Une connaissance approfondie des contenus des différentes matières permet de répartir ce contenu dans le temps en intégrant des matières. Sachant ainsi que les mêmes thèmes reviennent dans différentes matières à différents temps dans le courant de l'année, il devient possible et il est économique d'intégrer le contenu de ces différentes matières à un thème et de le

traiter une fois (par exemple : les fruits et légumes en français et en sciences de la nature), (24-105 à 109).

L'enseignante plus jeune recherche un cadre plus ferme pour consigner la préparation de son enseignement. Une démarche simple est alors mise au point : l'identification des contenus à voir est effectuée à chaque semaine, pour chaque jour et pour chaque matière, selon la même procédure. Cette répartition quotidienne du travail est communiquée aux parents. Elle est éventuellement disponible pour la suppléante, le cas échéant. L'orientation de travail consiste alors à suivre cette planification le plus fidèlement possible.

La préparation de l'enseignement est parfois l'occasion d'un travail de collaboration avec une collègue. Ensemble on détermine les objectifs à atteindre, on partage la tâche de préparation des activités et des jeux qui les accompagnent. Une telle coopération dans la production des moyens didactiques permet d'effectuer un travail qui prendrait trop de temps s'il devait être fait par une personne seule. Par ailleurs, on exprime sa réticence à l'idée de se concerter avec des collègues d'un même niveau pour la préparation et l'organisation des activités, notamment en situation de petite école. Constatant une tendance à l'individualisme, on l'attribue au fait que l'enseignement dans une petite école force l'enseignante à s'organiser seule puisqu'il n'y a pas de collègues qui travaillent avec des groupes de même degré. Le travail en concertation est alors vu comme une situation contraignante à éviter.

La classe à degrés multiples impose une contrainte additionnelle : soit deux ou trois programmes différents, selon le nombre de degrés, à couvrir dans le même cadre temporel. L'enseignante vérifie alors les objectifs à voir et jumelle tous ceux qui sont communs afin de les voir avec les deux groupes en même temps; elle prévoit des activités que fera un groupe pendant qu'elle travaillera directement avec l'autre.

Dans les situations de travail avec les élèves en difficulté, les choses se présentent un peu différemment. La démarche de planification de l'intervention auprès des élèves débute par une prise de connaissance de la situation des élèves au moyen de la consultation des protocoles élaborés en étude de cas et la participation à une rencontre d'étude du dossier sous le leadership de la conseillère pédagogique. Se comparant à ses collègues du régulier, qui planifient les activités de la semaine suivante le vendredi, l'enseignante en adaptation scolaire, tout en mettant en doute sa façon de faire, se voit

contrainte de planifier les activités des élèves presque au jour le jour. Il va sans dire qu'il serait étouffant pour elle et les élèves de respecter à la lettre la planification de l'année précédente.

Il est des situations où une attention très particulière doit être apportée aux moyens utilisés, notamment en classe à degrés multiples de 1^{re} et 2^e année. Les activités préparées pour les élèves de la classe de première et deuxième année doivent nécessairement tenir compte de la courte durée d'attention que les élèves de cet âge peuvent fournir. En première année, les activités individuelles ne peuvent durer plus de 5 à 10 minutes, ce qui requiert beaucoup de préparation; en 2^e année, elles peuvent difficilement durer 20 minutes; il est nécessaire d'en prévoir ou d'en élaborer qui soient similaires, sans être identiques, afin de maintenir l'intérêt. Ceci implique du travail à la maison en soirée et pendant les fins de semaine.

2^o En prêtant attention aux caractéristiques particulières des élèves

Les caractéristiques particulières des individus et de la dynamique du groupe qui les réunit constituent la scène qui prévaut à tout choix ou décision d'action de la part de l'enseignante, que la connaissance de celles-ci ne soit qu'intuitive, bien qu'aussi réelle, et non formulée ou qu'on en ait une « psychologie » et une « sociologie » implicite ou en voie d'explicitation. Un corollaire pratique de ce constat est la prise en compte des intérêts des élèves dans le choix et les décisions des activités et parfois aussi du contenu d'apprentissage. Ces choix et ces décisions sont liés à la compréhension des contenus d'apprentissage, d'une part, et à celle de la situation des élèves du groupe par rapport à ce contenu, d'autre part.

L'enseignante laisse place à la prise de parole par les enfants en relation avec des événements de leur vie dont ils souhaitent parler; cet apport des élèves est utilisé pour l'enseignement de notions au programme, notamment en situation de travail auprès des élèves en difficulté ou de la maternelle. On conçoit et on aménage des activités en fonction des difficultés, dans le cas des premiers, et en fonction des intérêts dans le cas des seconds.

Il y a ajustement quotidien des activités prévues à la planification selon la lecture faite de l'évolution des difficultés ou des besoins. On tient compte de la maturité des élèves pour le travail en équipe. Lorsque l'enseignante sent que les enfants sont

fatigués (1^{re} année), elle change d'activité. Ces observations faites au cours de l'année serviront à ajuster le choix et l'organisation des activités de l'année suivante, si, bien sûr, l'enseignante travaille encore avec les élèves du même degré. Elle dit apprendre autant que les enfants.

L'enseignante décide des modalités et des moments d'implication des élèves dans le processus d'organisation des activités en fonction de deux critères de base : l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés et le bon fonctionnement de la classe. Le contrôle de ces deux aspects est de première importance.

Je fais toujours un certain contrôle... en général les enfants sont très autonomes (26-144).

Dans le contexte d'un groupe d'élèves autonomes, ceux-ci connaissent à l'avance leur programme d'activités : les dates et les échéanciers de certaines matières sont donnés dès le lundi, ce qui permet à l'enfant de travailler à son rythme, quand il veut et quand il a du temps pour cette matière, tandis que d'autres matières font l'objet d'un enseignement magistral avec travaux d'application individuels ou en équipe de deux ou trois. Ainsi, la liberté d'action des élèves est définie au regard de l'atteinte des objectifs établis.

Au demeurant, dans un groupe de plus de vingt élèves, les capacités et les rythmes d'apprentissage sont très variables.

il n'y a pas deux enfants dans la classe qui sont au même point d'apprentissage (10-210).

Les uns sont prêts à voir ce qui est enseigné, d'autres ne comprennent rien (ex : la multiplication), ce qui place l'enseignante en situation de prévoir une reprise de cet enseignement avec eux plus tard. Malgré la reconnaissance de cet état de fait, les activités sont prévues pour l'ensemble du groupe.

Je ne rêve pas en couleur, je n'ai pas 25 programmes parce que j'ai 25 enfants; on travaille ensemble... de façon à ce que tout le monde ait eu la même importance au niveau de l'implication dans le groupe... je me sens bien là-dedans... (22-74)

La préoccupation de maintenir son ascendant sur le groupe est constante.

3° En étant attentive à ses dispositions personnelles

Le défi de l'enseignante consiste à rejoindre les intérêts des élèves. Ce défi l'interpelle dans tout son être et elle répond dans les limites de ses dispositions personnelles. Devant un groupe d'élèves dont il faut maintenir l'intérêt, elle évolue en quelque sorte sans filet.

Par exemple, l'enseignante choisit une activité plutôt qu'une autre. Ce choix est très intuitif : il est le résultat de la perception qu'elle a de ses propres dispositions, d'une part, et de celles des élèves, d'autre part, et ce, en relation avec une représentation des conditions de réussite d'une activité donnée.

(communication orale) : Ah ça va les intéresser, ça va être le fun de faire ça... c'est selon ma personne... si je veux jouer avec des marionnettes et que je suis pognée avec les marionnettes, je vais avoir de la misère à les vendre aux enfants (3-20, 21)

(mathématiques) : la symétrie... les solides... je fais toujours ça la veille des congés... ils sont énervés de toute façon... ce sont toujours de petites leçons... ça va bien parce qu'ils bricolent en même temps (8-69)

Il demeure que les élèves vivent depuis leur naissance avec la télévision qui stimule inlassablement leurs sens de la vue et de l'ouïe. De plus, ils ont l'habitude et adorent les jeux électroniques interactifs. Dans plusieurs milieux, cet apport constitue d'ailleurs le principal, sinon l'unique apport culturel. L'enseignante se doit donc d'être inventive, elle recherche des idées afin de leur proposer des activités qui les intéressent le plus possible. À court, elle réfère au matériel d'autres collègues, pour des idées d'activité ou des activités déjà élaborées, se l'approprie et l'adapte avant de le proposer à son groupe.

On rivalise, il faut toujours rivaliser avec la télévision, avec tout ce que les enfants font, pour être intéressante à l'école... Même si on en (du « matériel ») a qui nous arrive d'ailleurs, c'est intéressant, ça nous donne le goût mais on ne peut pas le donner comme ça, faut le rebâtir alors. (4-228)

Par ailleurs, on insiste sur le fait qu'on ne réutilise pas, sinon que partiellement et à moins de l'adapter, le même matériel année après année. Cette préférence pour le renouvellement se présente comme un besoin personnel inhérent à son évolution personnelle, ce qui ne serait pas le cas de toutes les collègues.

C'est comme si tu fermes la porte sur vraiment apprendre. En tout cas, je n'ai jamais été bonne pour sortir des affaires du classeur, je me dis j'y pense pas, mais j'y pense pas pourquoi? Faut croire que mon cheminement est fait autrement. J'ai besoin de retravailler tout ça et de le représenter autrement, mais je sais qu'il y en a qui ressortent ça exactement depuis bien des années; je reconnais les feuilles quand je les vois passer des fois. (rire) (2-200 et 202).

L'enseignante engagée dans un projet pédagogique ou didactique innovateur est heureuse de participer à des activités de perfectionnement qui lui procurent l'occasion de recevoir un feed-back sur les activités qu'elle aura élaborées à l'intention des élèves. Ces observations lui permettront de les améliorer. L'expérience d'élaboration d'activités ou de textes de différents types, de même que les commentaires reçus permettent à la fois d'enrichir sa banque d'activités et d'améliorer ses compétences à l'élaborer.

Le travail avec les élèves en difficulté est plus exigeant de la personne de l'enseignante qui doit absolument, pour le maintien de sa propre santé mentale, trouver une avenue qui lui permette de *garder le moral*. Par exemple, dans un cas, le choix des activités pour les élèves engage la poésie et l'imagination de l'enseignante et des enfants dans une démarche de création, puisque son interprétation est à l'effet que les enfants accrochent aux choses drôles et aux choses tristes; ils peuvent écrire beaucoup, notamment sur ce qui est comique.

Le travail de préparation de l'enseignement aux élèves ou, en d'autres termes, la préparation du travail auprès des élèves est une activité complexe basée sur une connaissance en partie intuitive et en partie explicite de la situation de classe. Ce travail de préparation comporte une part de répétition et prend appui sur les acquis développés au cours des années de pratique antérieures; il comporte également une préoccupation et une part de renouvellement régulé par les exigences du maintien de l'intérêt des élèves ou encore de celui de l'enseignante elle-même.

La préparation du travail à effectuer avec les élèves est une dimension importante de la pratique. Plus les élèves sont jeunes, plus la préparation se doit d'être minutieuse : activités, séquence des activités, matériel requis. Des situations nommément identifiées requièrent un investissement de temps plus grand. Il s'agit de 1) la classe à degrés multiples, notamment la classe à trois degrés en début de carrière, 2) le travail auprès des élèves en difficulté et 3) la préparation de jeux. Dans le premier cas,

le matériel commercial est conçu au regard des programmes d'étude, qui sont eux-mêmes conçus par degré. L'enseignante est donc placée face à l'obligation 1) d'aménager le programme, 2) de choisir le matériel disponible pertinent, 3) de mettre en opération l'utilisation qui en sera faite et 4) de le compléter ou le remplacer par l'élaboration de matériel pertinent à la situation. Le travail avec les élèves en difficulté au primaire en fin de premier cycle et au deuxième cycle requiert l'élaboration de matériel en raison de la diversité des besoins. Quant à la fabrication de jeux, elle est requise en raison du maintien de l'intérêt des élèves, ce pour quoi quantité et diversité sont primordiales.

B) LE CHOIX D'UNE MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT

Le choix d'une méthodologie d'enseignement découle de l'interaction entre trois réalités : les préférences personnelles de l'enseignante, sa façon propre de se représenter les élèves et sa représentation de la matière ou du contenu à enseigner. Ce choix est l'expression de l'identité de l'enseignante. Par exemple, l'une met un talent particulier au service de son enseignement,

Je suis une conteuse d'histoire et je m'en sers... J'ai beaucoup d'approches d'histoire... Vraiment à l'écoute de ma personnalité face à mon groupe... j'en tiens compte... je suis comme ça, je suis heureuse là-dedans... ne le serais pas si j'avais 2 personnalités différentes (22-89)

tandis que l'autre affirme sa prédilection pour un cadre de travail rigoureux qui conserve suffisamment de souplesse pour permettre l'intégration d'événements imprévus et enrichissants aux activités prévues pour les élèves.

Il faut être capables d'ajuster les objectifs à ce qui se présente... profiter de l'environnement... être capables de vivre ce qui se présente avec les élèves... c'est une richesse (...) (26-221)

L'enseignante reconnaît que les élèves ont des aptitudes différentes face à l'apprentissage. Elle se soucie de l'adéquation entre sa méthode d'enseignement et le style d'apprentissage des élèves. Par exemple, l'usage d'une méthode d'apprentissage de la lecture qui est inappropriée au style de l'élève peut avoir des conséquences désastreuses sur son avenir scolaire.

1° Orientée vers les besoins psychopédagogiques

L'enseignante spécialisée en enseignement aux enfants en difficulté exprime sa compréhension des besoins psychopédagogiques des élèves et de l'intervention appropriée: ... *un enfant, quand sa motricité globale, sa grosse motricité n'est pas installée, on ne l'installe pas avec un crayon...* (3-11). Ce propos indique une conception de l'intervention professionnelle fondée sur la reconnaissance des besoins éducatifs de base de l'enfant .

Des propos dévoilent une très grande écoute et disponibilité à l'égard des manifestations d'intérêt ou des désirs des jeunes élèves. La prise en compte de ces manifestations et la préparation d'une réponse deviennent très exigeantes pour elle; elle y consent tout de même car elle croit dans le potentiel d'apprentissage des activités ainsi élaborées, notamment celles d'écriture.

Ça me demande un travail fou parce qu'ils ont le goût d'écrire toutes sortes de choses... je me dis que c'est tellement profitable; à travers ça je sais qu'ils écrivent... qu'ils apprennent des choses... c'est exigeant parce que souvent il faut que je sois à leurs côtés... la lecture des consignes demeure le problème jusqu'en 3e année. (5-28).

L'enseignante est très sensible à ses élèves et à ce qui leur arrive. Elle poursuit une réflexion qui porte sur la maturité des enfants, leur capacité à faire des choix, leurs difficultés et leur échec, la culture de leur milieu familial et ses manifestations en classe. Dans la foulée de cette réflexion, le bien-être de l'enfant peut comporter une grande importance, voire une importance plus grande, apparemment, que celle que l'enseignante s'accorde à elle-même. Par exemple, elle dit avoir choisi un type de pédagogie malgré les inconvénients qu'il comporte, notamment le bruit causé par la diversité des activités, le travail en atelier, les échanges verbaux et la circulation. Elle persiste dans son choix car ce qui est fondamental pour elle est 1) que l'enfant aime ce qu'il a à faire et 2) qu'il soit heureux en classe.

Mon problème : ça n'a pas de bon sens que j'oblige un enfant à faire quelque chose qu'il n'aime pas faire... il faut au moins qu'il soit heureux lorsqu'il est là... j'ai toujours ce souci-là... si t'es pas heureux, ne reviens pas ici, c'est bien important que les enfants se sentent bien... (5-250 à 253)

S'agit-il ici d'un choix délibéré ou d'une sorte d'adhésion à un discours pédagogique, peu importe le coût personnel qui en découle?

Le discours sur le choix d'une méthode, ou d'une approche, demeure parfois coulé d'ambiguïtés. La prise en compte des élèves, de leurs intérêts, de leur bien-être est un objet de tiraillement. On reconnaît le bien-fondé et la pertinence de "respecter l'enfant". Cependant, la mise en pratique de ce principe est soumise aux aléas de chaque situation individuelle, où l'enseignante tente alors d'élaborer et de résoudre les nombreux dilemmes qui se posent à elle. L'enseignante exprime une croyance et un principe : d'une part,

« pour respecter l'enfant... il faut l'amener à faire des choix et à aller jusqu'au bout »

d'autre part :

connaître ses propres limites qui sont en fait les limites du leader, du prof qui mène ça et les limites des autres enfants, ce qui est important pour que l'enfant ait une place » (3-58,59)

Le tableau de programmation est une méthode de travail retenue par quelques personnes, qui constitue une façon de résoudre le dilemme inhérent au respect de l'enfant.

Le tableau de programmation

Le tableau de programmation est un mode général de fonctionnement privilégié par quelques enseignantes. Il consiste en un éventail d'activités qui permet un certain choix à l'enfant. Il informe les élèves du travail à faire pendant la semaine. La programmation des activités au tableau est inscrite à un endroit précis dans la classe. Des activités sont obligatoires, d'autres facultatives. Les élèves effectuent leur programmation individuelle d'activités en décidant de l'horaire d'un certain nombre d'activités obligatoires généralement individuelles et des activités facultatives qu'ils préfèrent. Les activités sont relativement ouvertes selon l'approche de l'enseignante. Le tableau de programmation laisse une certaine marge aux élèves dans la gestion des affaires de la classe ce qui n'exclut pas l'existence de règles de fonctionnement jugées absolument nécessaires lorsqu'on est 25, 26, 27 dans une classe. À travers la dynamique de celle-ci, les élèves et l'enseignante prennent conscience de certaines limites, ce qui permet à l'enfant de devenir plus responsable de ce qui se passe dans la classe. L'utilisation du tableau de programmation comme mode de fonctionnement relève des visées, des choix, des lectures des contraintes, de l'interprétation des normes institutionnelles, des lectures

des dynamiques individuelles et collectives de son groupe et des dispositions personnelles de l'enseignante.

L'enseignante en fait une utilisation qu'elle juge appropriée à son contexte. Dans un cas, par exemple, l'enseignement des notions nouvelles est collectif suivi d'explications individuelles aux élèves qui en ont besoin. Dans un autre cas, l'enseignante affirme n'avoir jamais pu « fonctionner » avec le tableau de programmation présenté par « Claude Paquette » parce qu'elle n'en saisit pas clairement le principe organisateur, bien qu'elle ait déjà participé à une session de formation (20-141, 142). Elle a alors développé son propre mode de fonctionnement : les enfants choisissent les activités au menu et gèrent leur temps. L'enseignante évalue les moyens d'action utilisés et fait les ajustements qui s'avèrent requis au regard des attentes relatives au maintien de l'intérêt : il vaut mieux réduire et étaler la variété des choix disponibles dans le temps plutôt que de les offrir au complet dès le début de l'activité, c'est-à-dire en offrir moins à la fois mais varier plus souvent. Les activités et les jeux offerts sont renouvelés au fur et à mesure que les élèves accroissent leurs compétences en lecture. En fait, l'enseignante n'a pas intégré la représentation du tableau de programmation de « Claude Paquette » à la sienne. Elle a cependant conçu un mode de fonctionnement qui lui semble similaire, du moins en apparence.

2^o Orientée vers le contenu des matières

La méthode d'enseignement orientée vers le contenu à enseigner n'occupe pas une place prépondérante dans les propos des enseignantes en comparaison avec les aspects relationnels. La centration sur le contenu des matières est exprimée à l'intérieur de l'expression du rapport à l'élève : affirmer et privilégier le contenu signifie notamment affirmer et maintenir son autorité sur la situation. Ainsi, l'enseignante décide des activités à faire, sauf de temps en temps où elle donne un choix d'activités aux élèves qui sont en avance.

Quand ils n'ont pas un minimum de base, j'aime autant garder les commandes (2-82)

Dans la pratique elle est directive, bien qu'elle tente à l'occasion de faire découvrir, manipuler et établir des liens entre des concepts. Elle "jase" avec eux lorsque le temps le permet.

S'ils peuvent découvrir par eux-mêmes, je le fais [découvrir] mais... ils n'ont pas le bagage encore pour tout trouver tout seuls bien sûr. Je suis directive parfois, je suis portée à pousser sur le processus: je veux que ça assimile et que ça aille assez vite, ...je travaille dans le sens des programmes (8-84 à 87)

Une orientation claire vers la matière à enseigner et ses exigences est affirmée dans le cas d'un projet particulier qui s'adresse à une cohorte d'élèves sélectionnés à partir de l'excellence de leur dossier scolaire. Ainsi, les élèves admis dans ces classes n'ont pas le choix de prendre leurs études au sérieux. Ayant cinq mois devant eux pour atteindre les objectifs assignés, ils doivent être attentifs et actifs.

Les enfants sont obligés d'avoir une bonne concentration... d'être à l'écoute de tout ce qui se passe dans la classe... sont obligés d'écouter... de se conditionner à écouter... c'est difficile... ne sont pas habitués... Ils sont intéressés par tout... (25-48, 88 à 90)

En situation d'apprentissage d'une matière entièrement nouvelle tant au plan du contenu que de la méthode, les élèves n'ont pas de références pour construire leurs nouveaux apprentissages. Il y a rupture entre ce qu'ils connaissent et ce qu'ils doivent apprendre. Ils réfèrent donc à leur professeure d'abord et surtout. Les amener à développer de nouvelles façons de faire et faire respecter la règle du jeu établie est un investissement constant qui devient toutefois harassant pour l'enseignante.

Dans une telle situation, l'enseignante met au point une stratégie efficace. Elle met les élèves en confiance, leur permet de se familiariser avec le contenu qu'elle introduit graduellement et systématiquement. Il lui apparaît primordial de maintenir son propre intérêt en variant son matériel et ses activités. Les façons de faire sont précises. L'enseignante évite les consignes ou les activités susceptibles de susciter des résistances, créant plutôt des situations et utilisant des moyens et des procédés variés où l'élève s'investit de manière active et intéressée.

Pour la majorité, les programmes d'étude imposent un rythme de travail différent de celui que suggère l'évolution naturelle des élèves; il faut donc motiver les élèves à faire ce qui doit être fait. Ceci n'empêche toutefois pas de rêver d'une certaine continuité, d'une certaine quiétude, où les exigences de l'adaptation pourraient être réduites.

Je rêverais de prendre des enfants en 1^{re} année ou même maternelle et d'évoluer avec eux autres pour tout le primaire, selon leur rythme : ce serait super! (10-205, 206).

La méthodologie de travail est donc l'action qui émane des interprétations faites de différentes facettes de la réalité. Elle privilégie une orientation et tente d'intégrer les pressions de tous ordres, selon le cadre de référence et les limites personnelles de l'enseignante.

La connaissance des programmes d'étude, ou du contenu à faire apprendre, apparaît être une condition libératrice de l'action d'enseigner. Une bonne connaissance du contenu à enseigner libère de l'insécurité inhérente à la non-maîtrise, ce qui permet beaucoup plus de souplesse et de marge de manoeuvre dans le choix de la méthode ou des moyens, notamment l'ouverture aux suggestions apportées par les élèves.

L'enseignante planifie son programme d'apprentissage mais l'enfant va l'amener sur une autre piste. Si tu connais bien ton programme, tu ne vois pas de problèmes, on le fait maintenant et on fera autre chose plus tard. Si le prof ne connaît pas bien son programme, il est insécurisé, il ne veut pas intégrer les propositions des élèves et exécute sa planification. Bien connaître son programme aide à ouvrir beaucoup plus son approche. Le professeur qui va bien en pédagogie ouverte est quelqu'un qui sait où il s'en va; [il sait où l'enfant est rendu par rapport au programme]... (S3-61)

Il demeure des indices à l'effet qu'il existe une certaine hésitation à affirmer la prédominance ou l'importance de la maîtrise du contenu d'apprentissage. On perçoit une certaine gêne à parler de méthodes systématiques qui sont centrées sur l'apprentissage d'un contenu défini dans une situation où l'enseignante reconnaît sa propre autorité en la matière. Ceci se présente surtout dans les milieux scolaires où le discours pédagogique défie en quelque sorte « l'enfant », en le plaçant au départ, au centre et à l'arrivée de toute action d'enseignement. Dans un milieu où la pression de ce discours est forte, l'enseignante qui croit aux vertus de la dictée utilise ce moyen en cachette, tandis que dans un milieu où le contenu d'apprentissage est au centre du discours, elle est utilisée de manière constructive au regard d'objectifs d'apprentissage de la langue. Les élèves en redemandent.

[Les dictées]... dans notre temps... ça nous faisait mourir [tandis qu'eux disent] donnez-en une autre. Ils sont encouragés parce que je leur dis toujours « essayez de battre votre record ».

La dictée c'est bon, mais c'est pas bon si tu la corriges toute seule chez vous : tu t'enrages après eux autres et l'enfant n'est pas conscient. (30-125)

3^o En privilégiant l'intégration des matières

L'intégration des matières est une expression utilisée par les enseignantes. L'intégration des matières est abordée sous divers angles : des façons de faire l'intégration, la nécessité d'intégrer, les possibilités et les limites que cette méthode de travail comporte et la découverte d'un matériel d'enseignement élaboré sur cette base.

Les modes d'intégration des matières varient : ou il s'agit d'atteindre les objectifs d'une deuxième matière à travers les activités de la première, généralement le français, ou on procède par thème. L'intégration des matières ne peut donner lieu qu'à des activités occasionnelles, ce qui est justifié par la lourdeur de la tâche de préparation, tant au plan du repérage des objectifs poursuivis qu'à celui du repérage ou de l'élaboration d'activités ou de matériel. L'intégration des matières peut aussi s'avérer un mode de fonctionnement au moyen d'un travail systématique par thème.

Un thème peut être abordé de différentes façons, bien que le travail par thème ne réfère pas exclusivement à l'intégration de plusieurs matières; il peut également ne concerner qu'une matière. La façon la plus fréquente de préparer un thème consiste d'abord à identifier le thème pour ensuite repérer les objectifs susceptibles d'être atteints. Les thèmes ont généralement trait aux événements de la vie : Noël, l'Halloween, la chasse à l'orignal, les vêtements, etc. En classe à degrés multiples, l'enseignante qui peut reprendre un même thème pendant deux années consécutives se doit de varier les activités en raison du phénomène de répétition pour le groupe le plus âgé, ce qui accroît le travail de recherche.

Les propos sur l'intégration des matières contiennent une référence implicite au mode de travail des élèves, soit individuellement, en équipe, en atelier. Ces propos réfèrent souvent davantage aux activités qu'aux objectifs de contenu.

Aux dires des enseignantes, l'intégration des matières n'est pas chose à prendre à la légère. L'intégration du français et des sciences de la nature est possible mais ne doit pas être improvisée; il faut la planifier dès le début de l'étape et prévoir l'évaluation en conséquence; cela exige d'être bien structurée; cela exige de la vigilance et de la

rigueur afin de ne pas négliger les contenus qui sont marginaux, notamment en français (ex. : d'autres types de discours).

Le travail apparaît parfois impossible en raison d'un manque de savoir faire. Ainsi l'enseignante sait que c'est possible d'intégrer le contenu des matières, notamment le français, les sciences humaines, les arts plastiques et l'art dramatique, mais, elle ne se sent pas habilitée à le faire. Par ailleurs, les conditions de pratique peuvent constituer un empêchement pour l'enseignante qui privilégie l'apprentissage intégré des contenus. L'intégration des matières est une situation souhaitable. « ..il faut faire vivre plus d'intégration ». Or, certaines modalités d'organisation du travail de l'enseignante, notamment l'échange de matières avec une collègue, d'une part, et le bulletin présentant les objectifs précis de chaque discipline, d'autre part, l'amènent à s'éloigner de l'intégration des matières. Ceci crée donc un problème qui devra être résolu en se réappropriant l'enseignement des matières échangées.

Il est toutefois surprenant de constater qu'on semble parfois placer *l'intégration des matières* à l'horaire comme on place le contenu d'une matière. Est-ce à dire que l'intégration des matières devient une norme plutôt qu'une façon de faire dédiée à l'atteinte des objectifs des contenus ?

Au primaire, en référence à une expérience d'enseignement au secondaire, l'intégration des matières est considérée comme une nécessité afin de s'assurer que tout le contenu de toutes les matières au programme soit vu, bien qu'il soit jugé relativement léger. L'intégration des matières est essentielle au primaire, sans quoi le morcellement et le cloisonnement risquent de conduire à l'éparpillement et à une couverture partielle de l'ensemble du programme.

Le programme n'est pas si vaste que ça, mais ils ont l'impression qu'ils en ont une tonne à voir; finalement ce n'est pas vrai... C'est parce qu'ils le décortiquent trop par petites affaires. D'après moi, il faudrait intégrer; Si tu n'intègres pas, tu manques ton coup; c'est vrai que ça en fait trop. Tu prends une leçon de sciences: tu peux ben faire du français avec en même temps, ça va faire exactement la même chose. (15-120)

En général, le temps manque pour couvrir tout le contenu des matières de manière satisfaisante. Relativement insatisfaite de sa situation, l'enseignante peut alors être séduite par un nouveau matériel qui intégrerait toutes les matières au programme de première année. A la recherche d'enseignantes prêtes à le mettre à l'essai, les

promoteurs lui garantissent que l'utilisation de ce matériel permettra de voir tous les objectifs des programmes de sciences de la nature, de sciences humaines, de français, de mathématiques et de formation personnelle et sociale. L'attrait pour la nouveauté et l'idée d'une piste de solution au problème de manque de temps justifient donc sa décision de participer à la mise à l'essai.

J'ai accepté... la nouveauté ça m'attire, j'embarque. Pis j'y crois à l'intégration pure parce que je me dis c'est la solution de l'avenir. Qu'ils ne rêvent pas en couleur, je ne suis pas spécialiste des 7 matières que j'enseigne, je n'ai pas le temps... (21-44)

On me dit qu'on n'a pas laissé de côté une poussière, il n'y a aucun objectif qui n'est pas à l'intérieur de ça. C'est un outil minimal. Tu peux toujours l'améliorer, tu peux toujours en sortir comme n'importe quel matériel de base que l'on a. (22-44 à 46)

Elle croit dans le potentiel de ce matériel qui lui paraît offrir une solution aux difficultés d'enseigner toutes les matières au programme par manque de temps.

Moi, je regarde en tout cas, ce que je peux faire dans une classe, dans une journée: la cloche sonne à 3 heures et 12, je me dis "ma foi du bon dieu j'ai encore rien fait aujourd'hui". T'as l'impression de ne rien faire. Par contre, Je sais qu'on fait beaucoup. Mais t'as l'impression de rien faire et surtout t'as l'impression de courir comme une queue de veau... (22-63)

De plus, ce matériel est perçu comme une solution aux difficultés liées à la nécessité d'offrir des activités diversifiées aux élèves en relation avec des objets ou des thèmes d'apprentissage qui se répètent dans plusieurs matières, par exemple les êtres vivants.

Les jugements qui portent sur le même matériel sont divergents. Ce matériel ne s'intègre pas harmonieusement à l'approche de toute enseignante. Dans le dernier cas, on l'utilise comme référence mais on n'en fait pas l'outil organisateur de son quotidien.

...on a eu quelque chose sur l'intégration des matières, eux autres aiment l'intégration des matières, ça fait qu'ils ont intérêt à l'évaluer. Moi je l'ai regardé. Il y a des choses que je trouve que c'est trop fort. Ça va trop vite. Il y a des idées que je prends dedans, il y en a d'autres idées que je rejette... parce qu'il y a des notions, je trouve que ça va trop vite. C'est abordé trop de bonne heure dans les manuels... (27-161 à 164)

La méthodologie d'enseignement est le produit de la représentation du contenu à faire apprendre, d'une part, et celui de la personnalité des élèves et de la dynamique du

groupe, d'autre part. Le terme utilisé par l'enseignante est « fonctionner ». Il s'agit d'un terme lourd de significations puisqu'il réfère à ce qui se passe dans le concret de la vie de la classe. « Fonctionner » signifie que la mécanique mise en place aboutit aux résultats anticipés de manière jugée harmonieuse.

C) LE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Le matériel didactique constitue un aspect très important de la pratique enseignante. Sous l'expression *matériel didactique* se déploie une diversité d'éléments allant de l'idée ou de l'intuition d'activités, à sa traduction en un protocole, un scénario ou un matériel concret d'activité, commercial ou non à être utilisé par les élèves. Ce peut être également un manuel. En général, les élèves disposent d'un matériel de base en français; le matériel d'enrichissement en français et en mathématiques est jugé de bonne quantité; on constate un manque en sciences humaines, en sciences de la nature et en catéchèse. Bref, il s'agit des outils de travail qui permettent à l'enseignante de concrétiser la mise en relation des élèves avec les savoirs. Il occupe donc une position centrale dans la pratique quotidienne.

1^o Le besoin d'être informée

Le besoin d'être informée du matériel nouveau qui est produit est crucial. Les informations transmises par les conseillers pédagogiques sont une source primordiale à cet effet de même que l'opportunité de participer à des activités où il y a exposition de matériel telles les congrès. À l'affût de toute information pertinente, des enseignantes adoptent une attitude pro-active à cet égard, prenant les moyens requis pour se tenir informées. Se tenir au courant des nouveautés et acquérir ce dont on a besoin en ayant confiance en son jugement guide la démarche de l'enseignante.

Le choix du matériel didactique est un processus intimement lié à la connaissance du groupe et à la relation établie avec lui. Le matériel réfère autant aux idées qui engagent les élèves dans une activité qu'aux objets concrets. De ce point de vue, le choix du matériel est un processus d'étude et d'analyse où les connaissances factuelles, la connaissance de soi, l'expérience et l'intuition interviennent.

c'est sûr que j'en ai du matériel, je m'approprie des nouveaux matériels qui sortent, je les étudie, je regarde ce qui est bon pour moi, et à partir de là, je

l'adapte en fonction de ce qui se vit en classe. Il y a des années où tu le passes, d'autres où tu ne le passes pas. Ça dépend... Chaque groupe est différent. Je ne serai pas le genre à... une année faire la même chose que l'année d'après, moi je ne suis pas capable. C'est pas moi du tout. Je pars des enfants qui sont là. Au niveau matériel, au niveau des idées, il y en beaucoup qui sortent tout le temps tout le temps, ..., j'aime ça, aller voir qu'est-ce qui sort. (23-200)

Disposer de latitude quant au choix, à la mise à l'essai et à la décision de changer de matériel, est de toute première importance pour l'enseignante qui se considère tout de même privilégiée parce que la direction d'école est attentive, respecte ses choix et supporte sa démarche d'exploration et d'expérimentation.

On choisit, on expérimente, un moment donné on change pis on est chanceux parce que le directeur nous écoute. ... Il nous guide un peu mais c'est nous autres qui choisissons. C'est normal... Mais il pourrait très bien dire "bien pour le prix..." Non, [l'argent] c'est pas sa priorité. (30-84 à 86)

Un matériel est jugé particulièrement intéressant lorsqu'il est le choix des enseignantes elles-mêmes et qu'il est de fabrication québécoise récente. Le matériel didactique est un objet déterminant dans la pratique de l'enseignante, tant en français qu'en mathématiques. L'enseignante adopte une attitude vigilante à l'endroit de celui-ci, l'examinant au regard des objectifs des programmes d'étude. Pour juger de la pertinence et de la qualité d'un matériel didactique, il faut comprendre les objectifs des programmes. L'enseignante constate souvent une certaine inadéquation entre les objectifs des programmes et le contenu d'un manuel. Elle déplore alors que parmi ses collègues, il en est pour qui le manuel tient lieu de programme d'étude.

Il faut vraiment gérer notre matériel parce que du matériel bâti tout fait, qui va répondre à tous les objectifs, à date, j'en n'ai jamais vu. Même le matériel mathématique, je pense que c'est encore pire. En mathématique, en tout cas, ceux que j'ai vus à date il était vraiment temps qu'on se renouvelle, qu'on fasse quelque chose. ...Malheureusement t'as encore des profs qui prennent le livre des mathématiques et qui vont de la première page à la page 235 et qui "rushent" pour avoir passé leur livre. Lorsqu'ils ont fini la page 235, il y a bien des objectifs qui ne sont pas dedans. Ils ne le savent pas. (22-66)

L'enseignante peut choisir parmi les ouvrages recommandés par les conseillers pédagogiques. Cette façon de faire peut s'avérer satisfaisante, en s'assurant que le matériel utilisé couvre les notions au programme pour l'étape.

Les enseignantes participent au processus de décision d'achat de matériel didactique. Dans certaines situations, le choix s'effectue en concertation avec les collègues de la petite école tandis que dans d'autres, il s'effectue au niveau du regroupement des enseignantes d'un même degré à la commission scolaire, guidé par les suggestions ou les propositions des conseillers pédagogiques. Par ailleurs, dans un milieu où on ne dispose pas des services d'un conseiller pédagogique, l'enseignante adopte le matériel que lui indique le directeur d'école.

La préparation quotidienne de l'enseignement comprend un processus continu de choix de matériel didactique. L'enseignante sélectionne et construit le matériel qu'elle juge pertinent. Les conditions de pratique sont déterminantes de l'importance relative du travail de sélection et de fabrication de matériel; par exemple, au cours d'une première année de pratique dans le cadre d'un projet particulier, l'enseignante utilise beaucoup de matériel déjà construit, n'ayant pas les disponibilités et l'expérience requises pour le construire elle-même.

2^o L'utilisation du matériel

L'utilisation proprement dite du matériel didactique concrétise le point de rencontre des démarches d'apprentissage des élèves, des contenus enseignés et de l'agir contextualisé de l'enseignante, dont les gestes de médiation ont déjà orienté la nature et la forme des contenus enseignés. Cette action concrète se déroule dans un contexte organisationnel et social dont certains déterminismes, tels les ressources financières et les caractéristiques culturelles, marquent également ce qui s'y passe. L'utilisation du matériel didactique est donc une réalité singulière qui est partie prenante de l'action d'une enseignante dans une situation particulière de pratique dans le contexte d'un établissement scolaire donné.

a) Un processus central de l'action d'enseigner

Le matériel didactique est un outil central dans le quotidien de l'action de mise en relation des élèves et des savoirs, tant au plan de la réalisation des activités d'apprentissage que de l'évaluation. L'enseignante est très sensible à sa pertinence, à sa fonctionnalité et à son efficacité; il est immédiatement apprécié et adapté, ou remplacé, s'il est jugé inadéquat. Il peut aussi servir de référence à l'élaboration d'un matériel plus approprié.

L'enseignante est sensible à sa perception des caractéristiques particulières des élèves et à sa relation avec eux, elle adapte le matériel ou l'usage qu'elle en fait à chaque groupe d'élèves. Plus l'acte d'enseigner est ouvert à la prise en compte et à l'apport des élèves, moins le choix du matériel didactique peut permettre une réutilisation systématique d'un matériel des années antérieures ou l'imposition d'un cahier d'exercice par une autorité extérieure en raison du caractère étrange et du contenu arbitraire qu'il présente.

Je ne serais pas capable de réutiliser (sans rien changer) le matériel d'une année à l'autre. Dès qu'on laisse aux enfants la possibilité d'influencer, ce n'est pas possible. (1-186)

L'enseignante a une connaissance intime des activités préférées des élèves. Les enfants aiment les jeux qui laissent place à la compétition entre eux notamment. Ils n'aiment pas les tâches répétitives de certains cahiers d'exercice. Par ailleurs, les enfants aiment la composition écrite si cette activité leur est présentée de manière intéressante. En fait, le matériel en soi et ce que les élèves font, les activités, apparaissent interreliés dans la pratique. Ainsi, lorsque l'utilisation du cahier d'exercice devient une obligation morale en raison du fait que les parents ont déboursé pour le procurer à leur enfant, l'enseignante se voit ajouter une contrainte qu'elle ne peut supporter.

L'enseignante qui travaille systématiquement par thème avec les élèves apprécie beaucoup que les conseillers pédagogiques mettent un matériel varié à sa disposition. Disposer de latitude ou de marge de manoeuvre quant à l'utilisation du matériel est également de toute première importance pour l'enseignante qui assure la maîtrise d'oeuvre de son acte professionnel. L'enseignante juge alors de la pertinence de ce matériel au regard des activités du thème en cours. Recevoir ainsi des scénarios

d'activité ou autre matériel déjà préparés et pertinents s'avère d'une grande utilité dans son quotidien.

[les conseillers pédagogiques] font des offres qu'on n'est pas obligé d'accepter, c'est ça qui est le fun.

Ce sont des offres... En français, ils nous ont proposé en septembre un projet d'écriture. À chaque mois, la conseillère nous envoie un projet d'écriture pour les enfants, on n'est pas obligé de le faire mais si c'est dans le thème que je travaille, je travaille des animaux et ils m'amènent quelque chose sur les animaux, je vais le faire. Ça va m'empêcher de trouver une autre activité, elle va être faite. Avec la grille de correction..., c'est bien fait. (En retour) on lui envoie une copie d'élève, la meilleure, celle qu'on juge la meilleure, pas nécessairement la moins de faute, la meilleure, en 5e, en 6e, et avec ça elle va faire un petit recueil de... (17-18)²⁰

b) Des contextes variés

Les propos des enseignantes traitant de l'utilisation du matériel didactique fournissent un bon aperçu de la diversité et de la complexité des situations de pratiques. Les quatre situations suivantes relatives à l'élaboration de matériel illustrent notamment les variations des contextes. En français, l'enseignante de première année préfère utiliser le matériel qu'elle élabore elle-même plutôt qu'un matériel commercial parce qu'il est plus fonctionnel dans le contexte de sa classe, évitant ainsi à l'élève de devoir s'adapter à des situations graphiques variées. Une autre justification de ce choix réside dans la double contrainte qu'est l'achat par les parents d'un matériel périssable et sa conséquence qu'est l'obligation de se limiter à ce seul matériel.

Au deuxième cycle, notamment en classe de cinquième et de sixième année, les élèves étant plus âgés sont plus autonomes dans la réalisation d'activités de création et de production. Ils sont également capables de plus d'attention que les plus jeunes, notamment les élèves de première année. L'enseignante qui compare cette situation à celle de sa collègue de première année constate que l'investissement de cette dernière dans l'élaboration de matériel est énorme.

²⁰ Dans une situation, les autorités de la commission scolaire et l'enseignante s'affrontent et l'imposition d'autorité d'un matériel didactique devient objet de confrontation. Ce contexte donne lieu à une stratégie dont le but est de conserver une liberté de choix, voire un contrôle certain. La situation conflictuelle et le rapport de force qui en découle risquent toutefois de devenir l'enjeu principal, et de reléguer l'enjeu proprement didactique au deuxième rang.

Par ailleurs, une enseignante développe l'habitude d'élaborer rapidement son matériel, en y mettant même une touche de fantaisie, aux dires de ses collègues. Elle effectue ce travail le soir à la maison. Bien que ses collègues lui disent qu'elle en fait trop, elle considère qu'elle pourrait en faire davantage. En sciences, l'enseignante est placée dans l'obligation de construire beaucoup de matériel en raison des limites du budget alloué.

En classe à degrés multiples

En classe à degrés multiples, la question du matériel didactique, dont l'absence de manuel, ne constitue pas le problème central pour l'enseignante qui a développé une méthodologie de travail qui l'amène à puiser à des sources variées. La gestion de deux programmes constitue plutôt la principale difficulté.

C'est que finalement, j'ai déjà enseigné sans manuels de mathématiques; en français, j'avais du matériel, mais je sais que c'est possible d'enseigner sans matériel. C'est un peu plus de travail, à partir de ce que les enfants disent. Puis les mots, ils les apprennent à partir de ça, on leur raconte des histoires, il y a possibilité de fonctionner sans matériel; ça fait que je me dis que je suis encore bien chanceuse d'avoir tout ça. C'est dans ce sens-là que je me dis je suis bien, finalement. C'est peut-être le fait d'avoir à gérer deux programmes qui peut être un peu plus difficile, mais le matériel, je n'ai pas à me plaindre, est complet. (2-72)

L'enseignante du deuxième cycle, notamment en classe de cinquième et sixième année, estime avoir beaucoup de matériel à sa disposition; la principale justification de son investissement au chapitre de la fabrication consiste à rompre la monotonie :

...j'en bâtis... pour intéresser les élèves, sinon si je faisais toujours la même chose, ils seraient tannés... (9-140)

Ce besoin de variété peut également être satisfait en achetant des collections variées plutôt que le même matériel pour tous les élèves. Cette initiative des enseignantes qui se sont succédé en classe à degrés multiples, trois degrés notamment, résulte en un environnement riche et varié.

Avec les élèves en difficultés

La question du matériel didactique devient problématique dans le cadre du travail avec les élèves en difficulté. L'enseignante déplore un manque de matériel. La

préparation du matériel est la partie la plus difficile du travail enseignant. C'est long et difficile, il faut toujours le renouveler parce que, d'une part, les difficultés des élèves sont différentes et, d'autre part, en raison de la nécessité de varier le matériel utilisé avec les mêmes élèves en relation avec les mêmes difficultés.

...je trouve qu'on manque beaucoup de matériel. Il faut toujours courir après le matériel, comme je regarde juste un exemple là banal, des petits textes en lecture, où ils ont bon un... Comme j'en prends un en 2e année, en 3e: ils travaillent pour la compréhension de lecture, le travail de repérage, la sélection: ben, ça y n'a pas beaucoup de textes, il faut en demander... il faut que ce soit moi qui aille piger partout. Ça fait partie de ma tâche mais c'est difficile parfois. (14-67,126)

Il est difficile d'utiliser le matériel d'évaluation en usage au secteur régulier pour les élèves en difficulté; l'enseignante le juge inapproprié parce que, par exemple, les caractères et les dessins ne conviennent pas, les tâches sont trop longues. L'enseignante aux prises avec le problème, en collaboration avec ses collègues et la conseillère pédagogique de la commission scolaire, décide d'une action pour améliorer la situation : procéder à l'élaboration et à la standardisation d'instruments d'évaluation à partir d'une identification systématique des difficultés que les élèves éprouvent en lecture, d'une part, et des objets d'apprentissage dont l'évaluation pose le plus de difficulté, d'autre part.

En cours de projet

Les enseignantes engagées dans un projet d'innovation gèrent elles-mêmes l'achat et la fabrication du matériel, incluant des scénarios d'activités, espérant que ceux-ci seront pertinents dans le futur. Dans ces situations où le manque de matériel commercial n'est pas vu comme un handicap majeur au bon fonctionnement de la classe, la situation est jugée plus facile si on dispose d'un minimum. Cela permet de réduire le temps de fabrication à la maison et ainsi d'en consacrer davantage à la préparation d'un autre type d'outils, soit les ateliers de travail.

En milieux scolaires pauvres

Il est des milieux scolaires pauvres. Dans ces milieux, le budget annuel d'achat de matériel didactique non périssable est restreint, ce qui permet très peu d'acquisition. Cette pauvreté affecte directement l'enseignante : ou elle consacre beaucoup de temps à

la construction du matériel, notamment une partie de ses fins de semaine, ou elle utilise toujours le même matériel, ce qui engendre la monotonie, la lassitude et, par conséquent, une diminution de son intérêt au travail.

Au niveau du matériel physique, on est très restreint au niveau des budgets, faut pas se le cacher, cinquante dollars par année pour acheter... à part du matériel périssable, il ne t'en reste plus. Alors, moi j'en fais beaucoup. Mais au niveau du temps, je me dis je passais des fins de semaine à faire du matériel. Là je me suis dit wo! une minute il y a toujours des limites, un moment donné tu deviens désabusée. C'est pas possible. Tu fonctionnerais toujours avec les mêmes affaires, tu ne t'en sors pas. Tu viens que tu n'aimes plus ce que tu fais. (23-200, 205-206)

La solution mise en oeuvre consiste à utiliser les ressources du milieu immédiat, faisant appel à la collaboration des parents qui forment alors un comité qui se réunit et fabrique du matériel. L'enseignante considère qu'il s'agit là d'une forme valable de participation des parents à l'école. Elle profite ensuite de la disponibilité, dans la localité, d'une personne embauchée dans le cadre d'un projet de création d'emploi qui n'a pas fonctionné comme prévu : elle a alors recours aux services de cette personne disponible pour la construction de matériel.

L'enseignante qui exerce en contexte de pauvreté déplore également que la bibliothèque de son école soit littéralement vide. Cette situation la heurte d'autant plus qu'elle valorise la lecture et l'écriture et qu'elle travaille à en transmettre le goût aux enfants. En milieu mieux nanti, l'enseignante dit devoir construire beaucoup de matériel en sciences de la nature en raison du peu de ressources allouées. Par ailleurs, l'enseignante impliquée dans un projet regroupant des élèves forts s'estime choyée : la commission scolaire, de sa propre initiative, met à sa disposition tout le matériel souhaitable, notamment du matériel audio-visuel. Les situations d'utilisation du matériel didactique varie donc non seulement en fonction du libre arbitre de l'enseignante, mais également, et ce facteur devient prépondérant dans les situations extrêmes, en fonction des ressources financières allouées à cette fin dans les commissions scolaires.

La disponibilité d'un matériel varié et renouvelé est importante non seulement pour une utilisation directe mais aussi en tant que référence et source d'inspiration pour l'élaboration d'activités et/ou de matériel pour le travail avec les élèves. L'immédiateté de la disponibilité du matériel doit être fiable car le travail avec les élèves en dépend. Cet impératif situationnel oblige, amène l'enseignante à élaborer du

matériel approprié aux besoins différenciés et imprévus des élèves, ou cohérent avec ses conceptions ou intentions propres; le matériel commercial ne convient pas toujours ou est carrément inexistant. L'enseignement dans les classes de premier cycle, de même que l'intervention orthopédagogique requièrent donc beaucoup d'investissement au plan de la fabrication du matériel. (60 % à 70 % du temps de préparation d'une enseignante de troisième année, à ses dires).

Les propos tenus sur la question du matériel didactique sont au coeur de l'acte professionnel. Les facteurs évoqués sont : les objectifs poursuivis, la part d'influence laissée aux élèves, les significations accordées aux programmes d'études ainsi qu'au rapport entre le matériel et ceux-ci, le statut accordé au directeur d'école et aux conseillers pédagogiques par qui les exigences institutionnelles et l'information sont communiquées, la pauvreté ou la richesse du milieu, et au premier plan, l'engagement personnel dans le métier.

D) LE DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS EN CLASSE

Le déroulement des activités en classe est le processus et le produit de l'aménagement délibéré d'un temps et d'un espace scolaire au regard des besoins d'apprentissage d'enfants réunis en groupe, d'une part, et des prescriptions institutionnelles, d'autre part.

L'organisation temporelle des activités d'une journée est le produit de l'évaluation concomitante et contextuelle des dispositions des élèves et de l'importance relative accordée aux différentes matières au programme. Cette appréciation résulte en la décision d'un mode d'aménagement des activités jugé pertinent.

...les enfants sont frais le matin... on dirait qu'ils captent mieux... je fais le clown en avant, ça prend beaucoup.... à la fin de la journée... les enfants sont fatigués, ils se sont levés tôt pour l'autobus... je vois qui a compris, n'a pas compris... qui a besoin d'explication, de manipulation... on y va plus particulièrement. (10-25-27)

L'organisation des activités peut également s'inscrire dans une séquence routinière stable. Ainsi, l'avant-midi est consacré au contenu des leçons à apprendre le soir à la maison et à l'apprentissage de la lecture et l'écriture; le début de l'après-midi

est consacré aux mathématiques et la fin de la journée aux sciences et aux arts plastiques, suivi du travail individuel pour fin de vérification de la compréhension et d'aide.

Le déroulement des activités s'effectue dans le cadre d'une interaction continue entre l'enseignante et ses élèves. Le fonctionnement de la classe est l'objet d'une recherche continue par l'enseignante, des modes les plus adéquats en fonction notamment du degré d'autonomie des élèves et de l'appréciation que l'enseignante fait de ce degré d'autonomie.

C'était des enfants plus jeunes et je n'étais pas certaine de leur degré d'autonomie et de leur capacité à se retrouver dans deux degrés tandis que les 4-5-6, je les sentais plus capables de m'entendre m'adresser à un petit groupe plutôt qu'à eux, de m'adresser à deux groupes, en tout cas de vivre tout ça. (1-37)

L'élément déterminant de l'ensemble de la situation demeure la représentation actuelle d'un mode de fonctionnement convenable de la part de l'enseignante.

1^o La structure du groupe

En situation de travail avec les élèves, la structure du groupe ou, en d'autres termes, la formation des unités de travail en classe constitue un des éléments de toute première importance. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans les décisions d'organisation des interactions entre les élèves dont un des plus constants et préoccupants, en concomitance avec le maintien de l'ascendant sur le groupe, est l'atteinte des objectifs poursuivis. Les décisions sont prises au regard d'une image et de critères, plus ou moins implicites, d'un « bon fonctionnement ». Les modes d'organisation mis en place, maintien d'un groupe unique, formation d'équipes ou travail individuel, varient selon le jugement que l'enseignante porte sur la situation à laquelle elle fait face.

Les aspects de la réalité qui apparaissent déterminants et qui sont pris en considération sont l'interprétation de son leadership ou de son ascendant sur le groupe, le climat de la classe, le nombre de degrés présents dans la classe, les critères de contrôle du travail produit par les élèves, la matière en jeu, le nombre d'élèves, la dynamique du groupe et l'âge des élèves ainsi que l'état de leur socialisation. La présence, le poids et l'interaction de ces facteurs varient selon les groupes au fil des événements de la vie propre de ceux-ci.

Le travail individuel et le travail d'équipe sont deux formes d'organisation de travail privilégiées, en dehors des plages de temps réservées à l'enseignement collectif, s'il en est.

C'est un peu les deux. Souvent, peut-être, individuel, parce que une production c'est toujours, je trouve que c'est toujours un peu plus personnel là, y a des choses qui se faisaient en équipes, y a des choses qui se faisaient individuellement. (19-49)

Le travail individuel est choisi dans le cas où les élèves sont appelés à investir leurs idées personnelles et originales.

C'est pas les mêmes idées, c'est pas les mêmes pensées, la personnalité est différente. Alors à ce moment là, c'est individuel. (19-50)

Le travail en équipe est privilégié dans deux cas notamment : lorsque l'objet de travail requiert la participation active de l'élève et lorsqu'il est jugé requis pour des raisons fonctionnelles, telle la limite de matériel disponible.

Il y avait beaucoup de travaux de mathématiques. En français, y avait beaucoup de pièces orales, des pièces de théâtre, comme catéchèse, y en avait beaucoup que c'était en groupes, par rapport à la participation de l'enfant. Aussi, lorsqu'ils faisaient des arts plastiques aussi des fois je les intégrais ensemble aussi. C'était plus facile pour le matériel aussi à ce moment-là. (19-50)

La décision de regrouper les élèves en formant des équipes de travail dépend d'une appréciation de la situation effectuée sur la base de critères, non explicités, référant à la performance anticipée et au maintien de l'ordre ainsi qu'à la prise en compte des limites personnelles de l'enseignante par rapport à la situation particulière de groupes d'enfants qui interagissent dans un espace délimité. La décision est toujours prise en contexte et varie selon les élèves, la dynamique du groupe et la capacité de respecter les consignes. S'il devient trop épuisant de maintenir un climat de travail satisfaisant lors du travail de groupe, l'enseignante opte pour le mode individuel.

Ça dépend des circonstances. Il y a des équipes parfois que tu dois former [toi-même] pour pas avoir de problèmes, il y a d'autres fois où tu les laisses libres, mais ça dépend de tes groupes, ça dépend de tes élèves. Des fois, tu pourrais tous les laisser fonctionner ensemble, il n'y aurait pas de problème, les 20 ensemble, les 25. Ça dépend des années, comme cette année j'ai eu un groupe très difficile, alors je suis un petit peu moins allée vers le travail de groupe, parce que pour moi c'était très épuisant. Malgré les consignes que je pouvais donner. Les enfants étaient moins matures que

les années précédentes, pour le même âge. À ce moment là, c'était un petit peu plus individualisé. (19-51)

Le travail en ateliers, avec ou sans tableau de programmation, est un moyen d'organisation utilisé couramment, bien que l'intensité et la fréquence en soient très variables. Les principes organisateurs varient également. Par exemple, les ateliers peuvent s'avérer « un moyen pour passer un objectif » (24-204). Ils sont alors offerts à raison d'« au moins une heure par jour » et viennent après l'enseignement collectif et l'enseignement individuel au plan de l'importance accordée. Des ateliers de mathématiques, d'informatique, de jeux d'apprentissage et de jeux de lecture sont offerts aux élèves qui, aux dires de l'enseignante, ont l'impression de s'amuser plutôt que de travailler.

Les enfants aiment beaucoup ça... ils se sentent plus libres... ils pensent qu'ils n'apprennent pas, ...en tout cas, pour eux autres c'est pas un travail. (24-157)

Par ailleurs, le fonctionnement par atelier est la seule façon de fonctionner en classe à degrés multiples, quatrième, cinquième, sixième années. La jeune enseignante qui se retrouve en situation de classe à trois degrés en début de carrière consacre beaucoup de temps à la recherche d'un mode de fonctionnement satisfaisant.

Parce que de faire tous ces liens-là, d'essayer aussi que tout ça dans la classe ça se vive, ça demandait beaucoup beaucoup de temps, parce que c'était la première année... (1-29)

Les limites de temps et de matériel ne permettent pas toujours à tout le monde de travailler à tous les ateliers. Ceci s'applique également à l'utilisation de l'ordinateur. Les activités ne sont pas conçues selon le cloisonnement des degrés : certaines concernent tout le monde, d'autres, les élèves de deux des trois degrés; certaines confient un rôle de tuteur ou d'animateur aux élèves du degré supérieur en vue de l'acquisition d'une connaissance précise.

La toile de fond de l'organisation structurelle du groupe est le temps. En fait, les formes d'organisation du groupe, le découpage du temps quotidien et les actions posées par l'enseignante se fusionnent au regard de l'objectif poursuivi et/ou de son intention. Des activités tampons qui tiennent compte des intérêts et des goûts diversifiés des élèves qui terminent rapidement les tâches communes, doivent être prévues. La constitution

structurelle du groupe d'élèves est un aspect de la réalité du travail avec les élèves qui se doit d'être planifié et opéré pour toute la durée de présence des élèves sous la responsabilité de l'enseignante.

2° Intéresser les élèves

Intéresser les élèves aux activités d'apprentissage est une préoccupation continue qui se concrétise aux cours des activités. Les propos des enseignantes dévoilent la singularité des conceptions et des actions ayant pour but de capter et de maintenir l'intérêt des élèves au travail scolaire.

a) Par une amorce d'activité stimulante

L'objectif de l'amorce d'une activité consiste à donner le goût de la réaliser. Il s'avère primordial de captiver les élèves dès le début d'une activité, sans quoi on anticipe que le succès en soit jugé compromis.

L'amorce c'est le plus important; [s'il y a échec à ce moment] les enfants sont de plus en plus moins intéressés (19-78)

L'enseignante commence une activité en établissant un dialogue avec un élève par rapport à son expérience personnelle en relation avec le contenu de l'activité. Capter ainsi l'intérêt d'un élève a un effet d'entraînement. Les moyens utilisés sont : le jeu, des idées originales et nouvelles, les faire parler d'eux-mêmes, porter un déguisement (chapeau), remettre un objet en relation avec l'activité. La grande difficulté que rencontre l'enseignante consiste à trouver l'idée originale qui assurera la surprise.

b) Par le maintien d'un climat de classe dynamique

La facilité d'intéresser les élèves varie selon l'âge des élèves et la matière. La solution à un problème d'intérêt des élèves réside dans la variation du matériel, de l'aménagement des activités ou des formes d'interventions pédagogiques. Si l'expérience enseigne qu'il est important de voir toute la matière au programme, elle enseigne également que la capacité d'attention des élèves ne dépasse pas 15 à 20 minutes et qu'ils ne peuvent rester assis une demi-journée durant.

Je sais ce que c'est que d'être assis une avant-midi de temps, c'est bien plate et t'apprends rien de plus (30-121)

La grille-horaire est respectée le plus possible mais en changeant souvent d'activité en raison de la durée du maintien de l'intérêt et de l'attention des élèves. Par exemple, au plan de son intervention, l'enseignante évoque quelques actions posées en classe : elle pose des questions à la classe, elle prend plaisir à demander de donner un exemple, elle propose un travail particulier aux élèves forts, elle profite d'un événement imprévu pour mettre en oeuvre une activité d'expression orale, elle effectue systématiquement les exercices d'un manuel avec les élèves.

L'enseignante communique clairement les informations nécessaires, fait exécuter quelques applications et change d'activité. Des travaux sont prévus pour ceux qui terminent les premiers. Les travaux d'équipe durent une dizaine de minutes. En posant beaucoup de questions, les élèves interagissent, ce qui maintient l'intérêt. Le magnétophone et le rétroprojecteur sont utilisés presque tous les jours pour l'enseignement de l'anglais et de la catéchèse. Le rétroprojecteur est remplacé par un grand écran, qui est disponible dans l'école et très peu utilisé, ce qui permet d'améliorer la qualité de l'image. Une fois que les élèves sont intéressés et engagés dans leur travail, il ne reste qu'à circuler et à aider au besoin.

Je suis tout le temps pâmée, ça fait qu'eux autres (les élèves) aussi. Ça élimine bien des problèmes quand t'as pas le temps de faire de la discipline. Ça veut dire qu'ils n'ont pas le temps de s'exciter, ils sont toujours en intervention (30-125)

Les événements de la vie de classe sont utilisés avec opportunisme pour mobiliser et contrôler l'activité des élèves. Travailler à maintenir l'intérêt des élèves requiert une forme d'engagement porteur de l'intérêt de l'enseignante, du respect de sa propre façon d'analyser et de voir les choses.

c) En engageant sa propre créativité

Par exemple, une enseignante qui travaille avec des élèves en difficulté pratique l'écriture avec eux; elle croit en la valeur éducative de la lecture et de l'écriture. Lorsque les conditions le permettent, c'est-à-dire lorsqu'elle n'est pas contrainte par la programmation d'activités de la classe d'où proviennent ses élèves, elle prend des initiatives originales en harmonie avec ses croyances.

Ça me ressemble plus, plus coloré; les objectifs du ministère, c'est bon pour ma conscience; pour les élèves je pense que l'enfant qui lit beaucoup et qui comprend... est sauvé. (12-77)

Bien que le point de départ de son travail soit les objectifs des programmes, c'est de donner le goût de la lecture qui la mobilise. L'enseignante porte un intérêt particulier à l'écriture : elle adore écrire, et « aime faire écrire les enfants ».

mon dada : les ateliers d'écriture qui est la raison de mon retour à l'enseignement... j'adore écrire, j'ai déjà écrit quelques livres inédits; je veux donner [aux enfants] le goût d'écrire, le vrai goût d'écrire. Les objectifs, c'est comme si ça venait en deuxième [lieu]. (12-77)

L'enseignante poète amorce les activités d'écriture en utilisant des situations farfelues, par exemple une marche dans les bois où elle attire l'attention des élèves sur les splendeurs discrètes et tranquilles qu'offre la nature, telles les couleurs. Elle les invite à créer et à écrire. La durée des ateliers est variable : de très courte à plusieurs jours; les plus courts sont les plus réussis à ses dires. D'autres ateliers consistent à écrire une chanson ou répondre à des questions. La correction du travail des élèves consiste à souligner les erreurs; cependant, seule la correction de certaines d'entre elles, telles les verbes d'action ou les adjectifs, est exigée de leur part. Beaucoup de textes sont ainsi rédigés, bien que le travail sur la forme, par exemple la syntaxe, soit un peu négligé.

Des activités aussi enthousiasmantes sont également effectuées en collaboration avec une des titulaires des élèves avec qui elle travaille : des activités de créativité, des ateliers d'écriture. Enseignante auprès d'élèves du premier et du deuxième cycle, la différence de la stratégie de travail auprès de l'un et de l'autre est claire.

au premier cycle, je pars des objectifs et je mets des activités autour, au 2e cycle, je pars vraiment d'un centre d'intérêt... des choses qui me font vivre moi... (12-77 à 83)

Question d'affinités personnelles, dit-elle.

d) En intégrant une période de causerie à l'horaire

En classe dite régulière, les contenus d'apprentissage prescrits constituent le critère et le principe organisateur du temps, de la structure du groupe et du rôle de

l'enseignante; une période de causerie libre est prévue à l'horaire quotidien. Ainsi, le matin, avant d'amorcer le travail de la journée, les élèves parlent entre eux et avec elle de choses et d'autres vécues à l'extérieur de l'école, notamment avec leur famille. L'enseignante considère que si les élèves ont un grand besoin d'exprimer quelque chose, il est primordial de leur permettre de le faire immédiatement, sans quoi elle risque que l'attention et la concentration requises par les activités prévues soient perturbées. (24-79, 80)

En somme, les gestes posés et les moyens mis en oeuvre en classe constituent une part de l'engagement de l'enseignante et le sont selon une compréhension profonde, aussi implicite qu'explicite de la situation de travail avec les élèves. Une intention commune, intéresser les élèves au travail, motive les actions mises en oeuvre dans des situations variées.

3^o Aider les élèves qui ne réussissent pas

a) Une action impossible

L'enseignante repère les élèves qui ne réussissent pas. Elle identifie deux catégories en fonction du comportement des élèves à l'égard des normes de performance : ceux qui travaillent mais sans réussir et ceux qui pourraient réussir mais qui ne travaillent pas. Elle évalue la situation selon l'effort fourni et l'intérêt manifesté c'est-à-dire, en quelque sorte, la propension des élèves à effectuer ce qu'elle attend d'eux.

Moi, ce que je remarque depuis que j'enseigne, c'est que les enfants qui sont vraiment en difficulté, je trouve ça très dommage, mais c'est des enfants qui veulent beaucoup. Ils voudraient apprendre, ils voudraient travailler, mais ils ne sont vraiment pas capables. Et rarement, j'ai rencontré des enfants vraiment en difficulté qui ne voulaient rien savoir. Non. La plupart sont des élèves moyens; ils ne passent pas leur année ou ils ont de mauvaises notes, mais c'est parce qu'ils ne sont pas attentifs, ils ne font pas le travail qu'on demande, il faut toujours répéter. Ils ne veulent pas se mettre au travail tout de suite. (21-51)

Parmi les premiers, il y a ceux qui ne « comprennent » pas. À ses dires, ces élèves achoppent en raison de problèmes personnels. L'enseignante est démunie face à eux.

Les trois quarts ont compris, deux n'ont pas compris... je vais m'arracher les cheveux... il y a des enfants qui n'avancent pas (13-39 à 42).

b) Une action en concertation avec d'autres agents sociaux

Il arrive cependant que les enseignantes, en collaboration avec d'autres intervenantes en milieu scolaire, réussissent à intéresser et stimuler suffisamment l'élève pour qu'il s'engage dans sa démarche de scolarisation. Ceci se produit dans le cas où les problèmes vécus par l'enfant et son milieu familial sont occasionnels et temporaires ou encore dans le cas où l'enfant est retiré du milieu pathogène dans lequel il vit, et qui est considéré comme étant à l'origine de sa mésadaptation à l'école.

On en récupère cinq pour cent à peu près. Peut-être qu'on réussit plus à accrocher l'enfant lui-même, et peut-être, des fois que ça peut être une grosse malchance qu'il a eue un certain moment donné et que le milieu se re-stabilise. L'enfant peut avoir eu, peut avoir vécu des grosses difficultés à un moment où il pouvait aimer aller à l'école. (15-80 à 82)

L'établissement d'une relation positive entre l'enseignante et l'élève demeure cependant une condition indispensable à l'adaptation de l'élève à l'école. Le délai de reprise en main peut être long. Pendant ce temps, le retard s'accumule. Toutes les situations ne sont tout de même pas désespérées. Il arrive qu'une élève soit retirée du milieu où elle vit et placée dans un autre milieu familial où elle se sent aimée et où l'école est valorisée et qu'elle réussisse. C'est le cas d'une jeune amérindienne qui, du point de vue de l'enseignante, se démarque, étant engagée sur la voie de la réussite, à sa grande satisfaction.

C'est une petite indienne, elle, ça va très bien. Ça fait partie de mes fortes. C'est rare qu'on a des indiens qui font partie des forts, nous autres. Elle fait partie des plus forts de la classe, elle aime ça aller à l'école, elle trouve les enseignants "l'fun" à l'école, elle aime ça venir ici. Elle ne manque jamais d'école. Tu vois elle, elle a été vraiment récupérée celle-là. (15-80 à 82).

c) Une action systématique auprès des élèves et des parents

En situation de classe à petit nombre, seize à vingt élèves par exemple, il est possible d'intervenir directement et de façon adaptée auprès des élèves en difficulté. L'action peut consister à proposer des activités spéciales ou à adapter des activités communes. Les chances de succès de l'intervention sont cependant jugées dépendantes d'autres facteurs, dont la culture familiale.

L'enseignante met en oeuvre des moyens afin de comprendre et d'identifier les difficultés vécues par les élèves et pour y remédier. Ces démarches se déroulent dans le contexte du groupe-classe ou, s'il y a une ressource affectée à ce travail, en situation individuelle ou de petits groupes. L'intention et l'approche d'aide à l'élève prennent ainsi forme dans les conditions existantes. L'intérêt et l'effort de l'élève et de ses parents sont généralement jugés essentiels à l'amélioration de la situation du premier. Dans certains cas, l'intervention de l'enseignante s'avère systématique.

Un exemple. Une enseignante de première année en poste dans une localité rurale sait, selon les rapports émanant de la maternelle, que dix élèves, parmi les vingt-cinq qui forment son groupe, présentent des difficultés d'apprentissage. Certains d'entre eux ont des problèmes de langage, d'autres accusent des retards présumément liés au manque de stimulation précoce. En début d'année, l'enseignante prend alors le temps d'appivoiser les élèves et de faire elle-même les observations nécessaires en préparation d'une éventuelle rencontre de parents. Observer et bien comprendre sont importants pour elle. Elle prend donc le temps, avec les élèves, de s'assurer que ses décisions seront les bonnes, notamment en matière de rééducation.

La perspective de travail de l'enseignante consiste à accepter les capacités et les limites de l'élève et à lui présenter des activités qu'il est capable de réussir. Cette perspective s'enracine dans l'expérience acquise en tant que spécialiste en orthopédagogie. Cependant, la mise en action d'une telle perspective s'avère plus difficile en situation de classe régulière qu'en situation de dénombrement flottant, en raison du nombre et de la variation des différences individuelles des élèves.

L'enseignante organise alors les activités des élèves de façon à se rendre disponible pour aider ceux et celles qui éprouvent des difficultés et tente de le faire de son mieux en travaillant individuellement avec eux : elle identifie un objectif, elle explique à tout le monde, elle organise le travail de ceux qu'elle juge capables de procéder seuls et elle *travaille surtout* avec ceux qu'elle juge plus faibles. Elle est cependant consciente que certains élèves du groupe sont incapables de réussir une activité selon les critères établis. À un certain point, il devient impossible de les placer en situation de réussite.

La stratégie mise en place comporte aussi un appel aux parents afin d'obtenir une collaboration active auprès de leur enfant. Guidée par une croyance fondamentale en la

nécessité pour l'enfant d'expérimenter la réussite, elle transmet des consignes précises aux parents en ce sens. Elle leur indique comment procéder, assortissant ses indications de principes pédagogiques ou moraux. Elle définit leur rôle et leur tâche. Elle les rencontre et leur communique ses attentes au plan de l'aide qu'ils peuvent apporter à leur enfant, c'est-à-dire leur faire vivre des réussites. Elle leur communique les détails techniques nécessaires à leur action, tout en rappelant constamment l'importance que revêt cette aide pour elle et pour les élèves. Elle suggère d'intervenir sur des aspects précis, tels la locution, l'écriture, etc. Les difficultés mineures de prononciation sont particulièrement ciblées. Elle leur demande explicitement d'être attentif et d'intervenir.

Cette enseignante exprime une option claire face aux élèves en difficulté; elle en fait une priorité. Originnaire et résidente de la communauté, ainsi que socialement impliquée, elle entend profiter de toutes les occasions qui lui sont offertes, à l'école et à l'extérieur, pour s'assurer de l'implication de tous les parents, ceux identifiés comme défavorisés et les autres dont les enfants réussissent bien.

d) Une action stratégique auprès de l'élève en classe

En situation de classe régulière, les élèves du groupe sont de tous les niveaux par rapport aux objectifs prévus. On sait donc à l'avance que tel élève en grande difficulté ne réussira pas le travail demandé au groupe; l'enseignante l'aide alors personnellement en adaptant la tâche à ses capacités.

C'est peut-être plus facile de prendre l'enfant en difficulté tel qu'il est, calculer dans le fond... d'essayer d'intervenir en essayant de le mettre en situation de réussite [ce qui] n'est pas facile à faire dans une classe régulière (22-15).

Une enseignante est sensible à la détresse d'un enfant qui est le souffre-douleur de tous les élèves en raison des particularités de ses gestes. Elle dit savoir qu'il peut être marqué d'un surnom ou d'une étiquette qui le suivra pendant de nombreuses années. Déjà, elle observe que le jeune garçon adopte des comportements défensifs à l'égard de ses compagnons et compagnes, ce qui les stimule à poursuivre leurs taquineries. Devant cette situation, l'enseignante décide d'aider l'enfant à développer son sens de l'humour et un comportement plus affirmatif à l'égard des autres. Son but consiste à le sortir de la position de faiblesse dans laquelle il se trouve afin qu'il puisse être en mesure de s'affirmer et de se défendre dans la société : qu'il s'affirme et qu'il apprenne à rire. Elle

lui fait des suggestions concrètes, référant à elle-même et allant chercher l'appui des autres élèves. Elle mise alors également sur un des talents de l'élève, les mathématiques, et se servira de ses performances pour le valoriser. Consciente du pouvoir de cet atout, elle a confiance de redonner espoir et fierté à cet enfant pendant l'année où il est son élève. Informée de la situation familiale vécue par l'élève, soit celle de dernier de la famille qui a subi les taquineries des plus âgés, l'enseignante mise sur la bonne relation qu'elle a su développer avec lui et la non interférence de la mère pour l'atteinte de son objectif en classe, et ce, sans faire appel aux parents, qu'elle considère déjà fort occupés. Elle croit tout de même que le milieu familial constitue une situation propice à l'amélioration de la situation. L'enseignante justifie sa décision de ne pas intervenir directement auprès de la famille de la façon suivante : elle n'a pas à accabler les parents des élèves en raison du fait que l'intervention en classe est une responsabilité qu'elle se doit d'assumer.

L'enseignante, qui assume la responsabilité de la réussite de tous les élèves de sa classe, organise sa stratégie en conséquence. À la base : une croyance indéfectible dans le potentiel de croissance des enfants et dans son propre dynamisme; son secret : un contrôle efficace.

J'essaie toujours... Je suis bien positive. Je le dis que c'est pour ça, mais c'est pas pour le chicaner, l'élève, c'est pour qu'il s'améliore, pour qu'il soit bon au secondaire. Parce que moi, sixième année, je fais semblant que c'est bon, mais c'est pour le secondaire. ...je fais tellement mon possible. Automatiquement l'enfant le fait. L'enfant qui fait son possible évolue. Ça va ensemble. (30-126 à 134).

Elle affirme des croyances, des principes de travail : par exemple, pour aider « les faibles », il faut les encadrer et les mobiliser, et indiquer clairement une direction à suivre. En classe, elle donne des consignes précises aux élèves, notamment à ceux qui sont gênés, afin qu'ils lui fassent connaître leurs besoins particuliers. Elle connaît ou reconnaît rapidement ses élèves. Elle utilise des outils de mesure qui lui permettent de disposer d'une information actuelle et continue sur l'évolution de chacun et chacune par rapport au seuil de réussite des objectifs d'apprentissage au programme. Elle utilise une procédure systématique de compilation des données et établit une certaine concertation de son action avec celle du professeur de récupération.

L'enseignante identifie les élèves faibles parmi ceux de son groupe. Elle a le souci de les aider à s'améliorer.

C'est sûr que tu ne peux pas faire des forts avec tout le monde, même si je dis que je fais des miracles, c'est pas vrai. Tu peux améliorer un élève mais il reste qu'il fait l'année, l'autre aussi, le fort fait son année. C'est sûr que le fort en apprend plus que le faible. (30-132)

Elle mise sur l'intérêt de l'élève faible et sur sa volonté de réussir.

Ça dépend de l'intérêt de l'enfant. Il voulait réussir. C'est un enfant qui voulait réussir. Il savait ce qu'était son problème. (30-132)

L'enseignante sait profiter du temps de récupération prévu à l'horaire. Elle évalue positivement cet investissement malgré les pertes pour l'élève, soit les activités de bibliothèque et d'art dramatique. L'organisation spatio-temporelle que l'enseignante conçoit est à la fois très structurée et souple : structurée au regard d'une finalité précise et souple dans son fonctionnement. Une telle organisation stratégique lui permet d'intégrer toutes les ressources disponibles, ressources humaines et disponibilité de temps surtout, qui sont susceptibles de contribuer à l'atteinte de ses fins.

e) Une action concertée de la titulaire et de l'orthopédagogue

L'engagement et les actions auprès des élèves en difficulté par une enseignante autre que la titulaire requièrent la concertation avec cette dernière. La concertation entre les deux enseignantes concernées porte sur le contenu des activités et/ou sur les modalités d'intervention de l'enseignante-ressource en orthopédagogie. Des élèves reçoivent les services de l'orthopédagogue pendant plusieurs années consécutives. Les situations d'enfants où les parents ont une perception négative de l'école sont considérées comme des causes perdues. Par contre, on assiste à la réussite d'une intervention dans le cas de blocage temporaire en raison d'un événement quelconque qui survient dans la vie d'un élève qui réussit normalement.

Les élèves qui ont besoin d'aide interpellent la sensibilité et le sens moral de l'enseignante. Avec les moyens dont elle dispose et selon la perspective qu'elle privilégie, elle pose un certain diagnostic, organise et effectue une intervention. Elle est heureuse de constater une amélioration de la situation sur un plan ou l'autre et accepte, plus ou moins facilement, sur la base de l'observation des faits ou en se résignant, que tous les élèves ne réussissent pas.

E) L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation des apprentissages des élèves est généralement une action difficile à poser. La « méthode » traditionnelle d'évaluation des apprentissages est remise en question par l'enseignante et par l'institution. Le souci d'être équitable pour tout le monde est constamment présent, cependant on constate un manque d'instruments pour procéder de manière sûre, efficace et satisfaisante. L'évaluation des apprentissages des élèves est une opération pénible en raison de manque d'assises fiables.

Ma bête noire en évaluation, c'est vraiment d'avoir une évaluation juste, pour tout le monde, pis objective pour tout le monde. (22-97)

L'enseignante considère que le respect de ce principe exigerait la compilation des résultats des mesures des apprentissages des élèves tout au long d'une étape. Cependant, des habitudes ont été prises, voire des routines ont été établies. Ces habitudes et ces routines sont fondées sur un rationnel pédagogique qui date et qui n'est pas explicitement remis en question, bien que l'enseignante éprouve un malaise à procéder ainsi. Il s'agit cependant, d'une façon de faire connue qui permet de satisfaire aux impératifs institutionnels mais qui laisse un doute certain quant aux bénéfices que les enfants en retirent.

Mais de par nos formations d'anciens profs là, c'était, on arrive aux bulletins, on arrête toute, on fait des tests. Je le fais pareil pour me sécuriser, tu sais. Pour être sûre que c'est ben ça . Mais tu t'en rends pas compte, t'as passé une semaine en tests, c'est choquant, c'est frustrant. C'est une semaine d'apprentissage que j'ai enlevée aux enfants.

En situation de revoir sa méthode de travail en raison d'un changement de poste, c'est-à-dire de degrés, l'occasion de renouveler les façons d'évaluer se présente. Mais l'intention ne suffit pas : l'enseignante est confrontée à un manque de savoirs et de savoir-faire.

Mais il nous manque encore quelque chose, de l'outillage ou de la formation en évaluation, définitivement. (22-97)

L'évaluation des apprentissages demeure un objet relativement confus. Les propos sont éclectiques. On traite un peu de la finalité, un peu de conception et surtout de difficultés de tous ordres.

Les façons de procéder pour mesurer et évaluer découlent à la fois des conceptions de l'évaluation et de l'instrumentation qui ont cours. Le savoir-faire de l'enseignante, d'une part, et les interventions de la commission scolaire, telle la demande de notes de la part de la direction d'école, d'autre part, sont en jeu.

La finalité de l'évaluation, lorsque claire pour l'enseignante, consiste à connaître la situation des élèves par rapport aux apprentissages dont on attend la maîtrise. Elle vise à maintenir une connaissance à jour du cheminement de chacun des élèves. L'enseignante ajuste le mode d'évaluation aux capacités des élèves. Par exemple, en première année, on ne procède pas à une évaluation sommative à la fin de la première étape comme cela se passe en sixième année; l'enseignante procède par observation : il y a consignation des acquisitions sur une feuille de route, au fur et à mesure de la réalisation des activités; on continue alors à travailler ce qui n'est pas acquis et on vérifie à nouveau en fin d'étape. L'enseignante qui vise la maîtrise des apprentissages par tous les élèves procède à de nouvelles activités lorsqu'il y a échec.

La symbolique de la consignation de lettres, notes ou chiffres, demeure une question en débat. Il existe un discours à l'effet que la notation en chiffres est plus significative que celle en lettres aux yeux des élèves. Les élèves insisteraient pour connaître leurs résultats en chiffres ce qui leur permettrait de comparer plus facilement leurs résultats entre eux, comme ils le font dans les situations de vie courante. On justifie cette option en mentionnant qu'utiliser un chiffre ou une lettre, c'est du pareil au même puisqu'on cumule des « points » et on établit un « barème » qui fixe les valeurs de chaque lettre. Aux dires des enseignantes qui privilégient la notation chiffrée, on pourrait s'éviter ce travail inutile en attribuant les notes sans effectuer toutes ces opérations.

L'évaluation est aussi vue comme une fonction intégrée à l'intervention éducative. Il s'agit du processus qui informe autant les élèves que l'enseignante de leurs forces et de leurs faiblesses ce qui permet de prendre des décisions.

Je vois l'évaluation comme me donnant une information qui me permet de dire "maintenant qu'est-ce que je fais ?" J'essaie aussi d'inculquer ça aux enfants, c'est-à-dire "ce sont tes forces et tes faiblesses, maintenant qu'est-ce que tu fais par rapport à ça ?" Je trouve ça important... (1-86)

L'enseignante informe de manière explicite et compréhensible les élèves des activités d'évaluation et de leur signification avec une intention de les conscientiser à eux-mêmes.

L'évaluation est en quelque sorte le contrôle de la réponse de l'élève aux exigences de l'enseignante. On procède systématiquement et on demande aux parents d'attester, par leur signature, des performances de leur enfant. La compilation des performances révèle la présence de difficultés qui requièrent une aide spéciale. La notation au bulletin est effectuée dès que l'objectif est vu. Si l'atteinte d'un objectif s'étend sur une période moyennement longue, les notes et les travaux sont conservés et compilés; des observations d'autres sources sont également retenues.

L'évaluation des apprentissages est une question complexe et une réalité institutionnelle très opaque. Peut-on se demander si cette opacité est liée à la nature même de l'évaluation et à la publication de ses résultats, mettant en cause l'acte professionnel même des enseignantes ? Les enseignantes se définissent-elles comme les uniques responsables de la réussite des apprentissages des élèves ? Quelles sont les règles institutionnelles et organisationnelles qui conditionnent les pratiques évaluatives des enseignantes et quel est leur impact sur la réussite des élèves ?²¹

L'action d'enseigner consiste à mettre des élèves réels, présentant un état de maturation donné, en situation d'activités explicites et orientées, dont la finalité est l'éveil, la sensibilisation, l'appropriation ou la maîtrise d'un objet de savoirs scolaires, tel qu'interprétés par l'enseignante. L'exécution des activités suppose que le travail des élèves ait fait l'objet d'une planification stratégique, capable de s'adapter aux aléas propres aux situations de travail avec un groupe d'enfants. L'enseignante développe progressivement et difficilement une méthodologie de travail didactique qui lui permet de se respecter professionnellement, tant au plan personnel qu'au plan de ses croyances pédagogiques, et de se conformer aux normes institutionnelles. La méthodologie de travail est la façon personnelle de vivre sa fonction institutionnelle d'enseignante au primaire.

²¹ Ces questions ont notamment été traitées dans une perspective psychanalytique par P. Ranjart dans un ouvrage intitulé Les enseignants persécutés (1984) et dans une perspective sociologique par P. Perrenoud dans un ouvrage intitulé La fabrication de l'excellence scolaire (1984).

La forme concrète et opérationnelle que prend une méthodologie particulière est le choix et l'organisation des séquences d'utilisation du matériel didactique, c'est-à-dire de ce qui est mis entre les mains des élèves pour travailler. Le matériel didactique constitue donc une dimension fondamentale de l'action d'enseigner. Or, il apparaît que la « gestion » du matériel didactique, à l'exception de projets spéciaux et de situations où les enseignantes détiennent un droit de regard formel, échappe largement à leur contrôle. Elles doivent composer avec un matériel imposé ou se débrouiller avec des ressources réduites, notamment dans les localités rurales pauvres. Qu'en est-il donc de la situation de la production et de la gestion du matériel didactique dans chaque établissement scolaire ? Quelles sont les caractéristiques de la position des enseignantes en tant que corps sur cet enjeu stratégique ?

L'action d'enseigner, la méthodologie personnelle de travail avec les élèves, se construit et opère sur la base d'une connaissance des enfants et d'une sensibilité personnelle à leur être et à leur situation de vie. Ceci s'avère une composante très importante et déterminante de l'acte professionnel. Un autre facteur déterminant et contraignant est le temps : tout se joue dans un temps prescrit, dont le découpage échappe en partie à l'enseignante. Qu'en est-il de la gestion du temps d'apprentissage des élèves ? Quelles sont les modalités et les conditions d'une organisation du temps de travail qui facilitent l'acquisition et la maîtrise des savoirs ?

Au terme de cette étude, force est de constater que l'action d'enseigner est une dimension complexe et voilée, dont la nature, l'importance, les difficultés et les enjeux demeurent à mieux saisir au regard d'une adaptation fonctionnelle de l'institution éducative à son contexte, dans le respect de sa finalité, engageant ses professionnelles de première ligne.

CHAPITRE VII

UNE FORMULATION

DE LA REPRÉSENTATION DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE AU PRIMAIRE

La formulation suivante d'une représentation de la pratique de l'enseignante au primaire est un construit qui résulte d'un processus inductif d'analyse et d'interprétation des propos tenus par trente enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue, tous âges, localités et cycles d'enseignement confondus, dans le cadre d'un entretien semi-structuré. Une approche interprétative, fondée sur les concepts interactionnistes de Woods (1983), guide l'ensemble de la démarche. L'essai de formulation de la représentation de la pratique qui en résulte présente une certaine parenté de fondements avec la perspective de travail énoncée par Michael W. Apple (1985) à l'effet que l'enseignement est une activité humaine complexe qui doit être abordée comme telle si on souhaite en saisir la dynamique et les enjeux réels. La démarche trouve également des fondements dans le courant d'ethnographie critique en éducation (Anderson, 1989) en donnant la parole aux enseignantes du primaire, groupe dont le discours est peu manifeste sur la scène discursive de l'éducation. Le discours et le paradigme de la recherche collaborative fournissent également des points d'appui pertinents à cette étude, tant au plan méthodologique qu'en relation avec un objectif de connaissance de la pratique enseignante (Drake, Elliot et Castle, 1993 et Cole, 1989). En fait, cette étude tente de contribuer à la compréhension de la carrière de l'enseignante du primaire, au sens interactionniste du terme, de son acte professionnel, des limites que lui impose le milieu environnant et d'explorer une perspective de développement professionnel.

La formulation de la représentation de la pratique présentée ici est une synthèse induite de l'analyse des propos des enseignantes rencontrées. Elle est un construit de chercheur visant à rassembler et structurer la présentation des éléments jugés pertinents à la mise au jour du point de vue des enseignantes du primaire sur leur propre pratique.

A) LA CARRIÈRE DE L'ENSEIGNANTE

La carrière de l'enseignante se construit et s'exprime progressivement dès l'entrée en formation initiale. Au fil des années de pratique, elle se façonne dans le champ des interactions avec les élèves et avec le contenu du curriculum formel, mais aussi dans celui

des interactions avec les adultes de l'institution scolaire : collègues, direction d'école et personnes-ressources significatives ou non et parents. Leurs observations et leurs opinions, leur solidarité et leur opposition, les théories et les idéologies en circulation dans le milieu scolaire constituent un feed-back qui stimule la réflexion sur soi et l'engagement tout au long de sa vie professionnelle.

1^o De l'effet des contingences sur l'orientation professionnelle

Pendant de nombreuses années, soit jusqu'aux années soixante-dix, moment d'une baisse marquée de la natalité au Québec, l'entrée dans le corps enseignant est facile puisque la formation initiale en est hautement accessible et que les besoins du marché de l'emploi sont grands. L'attrait pour le travail avec les enfants, d'une part, et les circonstances de vie, d'autre part, sont déterminants du choix professionnel. Nonobstant l'existence d'un règlement sur la probation, on entre en poste dans une occupation dont les structures d'accueil des nouveaux membres ne sont pas organisées. Cependant, autant se retrouver membre du corps professionnel est facile, autant l'entrée dans la pratique de l'enseignement constitue un moment particulièrement difficile pour la jeune enseignante. Du jour au lendemain, ou presque, elle passe d'un statut d'élève, d'étudiante, à un statut de professeur. Elle n'est plus dans le groupe d'élèves, elle est face au groupe d'élèves et, selon Lortie (1975), il semble bien que la prise de conscience du renversement de la situation ne se fasse qu'à ce moment.

Le choix de la profession est un construit issu de la représentation des métiers ou des professions que la jeune femme perçoit comme accessibles au moment du choix de carrière; ce construit est un processus inhérent à une époque, à une génération, à un milieu familial et social particulier. Au cours de l'enfance, la présence de femmes enseignantes dans la famille immédiate ou élargie constitue une force prégnante. Ce choix, s'il est effectué dans le contexte culturel d'un groupe social donné, implique également « l'identification anticipée » à un membre d'un groupe social autre, notamment une enseignante, dans le cas de la petite fille qui ne compte pas une enseignante dans sa famille²². Des femmes enseignantes impressionnent la fillette de milieu rural qui en fait des modèles à imiter. Est-ce le propre d'une époque qui n'offre pas d'autres modèles ? Possiblement, puisque jusqu'aux années soixante-dix, la poursuite des études en vue d'un poste de travail est souvent accompagnée d'une confrontation aux stéréotypes sexuels

²² Dubar (1991): La socialisation comme incorporation des habitus pp 67-71.

contemporains véhiculés par les parents quant à la place et au rôle des femmes dans la société; la poursuite des études constitue alors un moyen d'émancipation pour la jeune femme dont les parents ne valorisent pas les études pour les filles ou qui accordent la priorité à la scolarisation des garçons de la famille. On ne choisit pas l'enseignement, on devient enseignante.

Au premier plan de la représentation du choix vocationnel apparaîtrait l'aspect relationnel, bien avant l'aspect intellectuel, qui ferait alors référence aux savoirs curriculaires empruntés aux domaines linguistiques, artistiques, scientifiques, mathématiques, technologiques, de la morale et des religions. Les matières scolaires ne figurent pas d'entrée de jeu dans le discours, sauf dans le cas des enseignantes qui ont débuté au secondaire. Lortie (1975) et d'autres chercheurs ont déjà établi que le métier²³ d'enseignante est attrayant parce qu'il consiste en un travail avec les humains, qu'il correspond à l'idéal de service valorisé par la culture religieuse et/ou maternelle, qu'il consiste en un univers connu en raison de la continuité qu'il présente par rapport à la vie d'écolier. De plus, le caractère dynamique et non routinier du travail quotidien avec les enfants est perçu comme une situation propice à l'expression de la créativité. Et l'horaire de travail est compatible avec les obligations familiales des femmes.

Le choix de la profession enseignante apparaît, à prime abord, mettre en cause les émotions et les sentiments inhérents à la relation humaine avec les enfants : leur présence et le travail avec eux afin de les faire apprendre sont primordiaux. Le désir de demeurer en contact et de travailler avec les enfants est une force d'attraction toujours actuelle dans le discours, toutes générations confondues : les éduquer, leur donner quelque chose, les aimer, se dévouer pour eux. Le désir est profond et souvent passionné. Il arrive toutefois que l'image dévalorisée de la profession dans le public intervienne négativement dans la construction de la représentation du métier au moment de choisir.²⁴ Cependant, l'influence familiale, l'attrait du travail avec les enfants et la poésie qu'il suppose semblent des facteurs de choix plus déterminants, susceptibles de renverser l'orientation première vers une autre carrière.

²³ Les termes «métier» et «profession» sont utilisés indistinctement en référence au travail de l'enseignante.

²⁴ Lors de l'exercice de validation de ce construit, une enseignante en fin de carrière rappelle, avec un peu d'amertume, le changement d'orientation de la Corporation des enseignants du Québec à la faveur d'un statut de syndicat. Ce changement d'orientation est mis en relation avec la baisse du statut social de la profession.

Certaines enseignantes le deviennent à l'âge adulte suite à une réorientation de carrière²⁵. Existerait-il une relation entre l'âge de l'enseignante au moment de l'entrée dans la pratique et la sérénité de ses propos sur le sujet ? Lorsque l'enseignante effectue un choix à l'âge adulte, dans le mouvement de son cheminement personnel, la connaissance d'elle-même, de ses aspirations et de son projet de vie a gagné en clarté. Le choix de la profession apparaît alors plus délibéré et se présente comme un aspect parmi d'autres du projet de vie. Dans ces conditions les propos tenus sur l'entrée dans la pratique expriment la description des événements d'une manière plus précise. Ils laissent également entrevoir l'existence d'une stratégie de carrière claire, qui s'avère pertinente et adaptée aux situations. La maturité semble porteuse d'une plus grande confiance en soi et donc de sérénité dans la « gestion de soi »²⁶.

L'apprentissage du métier est un long processus qui débute dans le cadre de la formation initiale à l'école normale ou à l'université et qui se consolide véritablement en cours de pratique. L'expérience de la formation initiale à l'université est interprétée à un moment particulier de cette trajectoire. Elle est notamment identifiée comme une période privilégiée d'ouverture à des idées nouvelles, à l'identification de façons de faire nouvelles et souhaitables. Elle est cependant critiquée : le discours dominant affirme que la pratique de l'enseignement s'apprend dans une classe avec des élèves; aux dires des enseignantes la formation initiale reçue ne prépare pas à la pratique de façon adéquate : elle est jugée trop théorique et idéaliste puisque lors de l'entrée en fonction, la mise en pratique des connaissances acquises ne fonctionne pas.

Au cours de ses premières années de pratique, l'enseignante se trouve aux prises avec deux modèles de référence qu'elle oppose l'un à l'autre, soit l'un de transmission des savoirs en temps que capital culturel désingularisé à transmettre, et l'autre, de nature

²⁵Sylvette Faure, («Enseignant à vie?») (in Leclercq et Rault : *L'enseignant et la société*, 1990, p. 18-20) décrit la prise en compte des « vocations » tardives en France : réorientation de carrière due au chômage ou par choix, femmes qui reviennent sur le marché du travail après avoir élevé leurs enfants. Nous observons ce phénomène dans notre programmes de formation initiale à l'UQAT également.

²⁶L'approche conceptuelle et pratique de la dynamique de l'équilibre personnel en contexte organisationnel est développée par De Waele, Morval et Sheitoyan (1992) dans *La gestion de soi dans les organisations*, et peut constituer une référence pertinente à sujet.

pédagogique qui est fondé sur la relation avec l'élève en tant que personne²⁷. Ce dernier est le modèle de référence idéal de la jeune enseignante. Confrontée aux contraintes inhérentes à la situation de travail avec des élèves, elle agit autrement. Elle prend alors conscience d'une certaine incongruence entre les comportements qu'elle adopte et ceux qui correspondent à l'idéal élaboré depuis sa formation initiale. Un malaise s'installe, suscitant une démarche personnelle de compréhension de ce qui se passe, de clarification de ses orientations et d'ajustement de ses actions. Cette démarche est parfois pénible, toujours exigeante.

Il a déjà été établi que l'enseignante débutante se voit confier les mêmes tâches et les mêmes responsabilités que sa collègue d'expérience et elle avoue que la formation reçue ne la prépare pas bien à la résolution des problèmes qui se posent. Les enseignantes québécoises, en général, ont exprimé la même opinion par rapport à la formation reçue (Cormier, Lessard et al.: 1980). L'apprentissage du métier se fait sur le tas, de façon isolée; il s'agit d'une expérience souvent très pénible, dont le défi est de survivre, en y demeurant ou en quittant (Isaacson, 1981, Woods, 1979).

Les débuts dans la pratique sont d'autant plus éprouvants que la jeune enseignante se retrouve dans un poste parmi les plus difficiles et les plus exigeants, tels les classes multi-âges dans les localités rurales ou les groupes de cheminement particulier au secondaire. Les problèmes auxquels est confrontée l'enseignante débutante sont exactement les mêmes que ceux rencontrés par sa voisine de classe qui a dix ou quinze ans d'expérience. De plus, son statut est précaire : l'instabilité de poste et l'insécurité face au futur immédiat en constituent les conditions. L'incertitude, voire l'absence de certitude, c'est-à-dire ne pas savoir au pire si elle occupera un poste l'année suivante ou au mieux si elle conservera le même, rend difficiles la structuration et l'expérimentation du processus d'élaboration-définition-mise à l'essai-évaluation d'une approche et d'une stratégie personnelle d'enseignement.

La jeune enseignante n'a d'autre choix que de s'adapter aux enfants, au personnel en place et aux parents et de faire preuve d'initiative pour solutionner les problèmes rencontrés si elle souhaite faire sa place et se maintenir en poste. Elle développe alors

²⁷Derouet (1988) présenté par Leclerc et Rault (op. cit p 45-47) soulève ce problème de définition de la fonction enseignante dans le cadre du débat sur la professionnalisation de l'enseignement. Par ailleurs, pour l'enseignante qui vit le quotidien de la classe, cette question est objet de tension et de dilemme.

progressivement, par le retour réflexif sur son agir et la situation où il s'exerce, des manières de faire et d'être, de plus en plus pertinentes et satisfaisantes.

La relation avec les élèves et le maintien de son ascendant sur le groupe, tout en établissant et conservant un climat de travail agréable, constituent un volet de toute première importance de l'apprentissage du métier en début de carrière. Les savoirs à enseigner, le curriculum formel constituent l'autre composante fondamentale de la pratique.

2^o L'enfant et les enfants

Les enseignantes parlent de l'enfant et des enfants. Il semble qu'une image mythifiée de l'enfant soit à l'origine du choix professionnel. Par la suite, la formation initiale et l'expérience professionnelle façonnent et consolident la représentation de la relation avec l'enfant qui sert de structure à l'appréhension des enfants réels.

La représentation des élèves et de leur évolution ainsi que la relation établie avec eux sont au coeur de l'expérience d'enseignement et en structurent l'interprétation et l'action. Par exemple, une expérience enseignante vécue positivement donne lieu à une représentation des élèves tout aussi positive. Ou à l'inverse, est-ce la confiance en la justesse de l'organisation de son travail qui se répercute sur la perception des élèves et du climat de la classe ? La relation avec les enfants est intime, voire presque symbiotique, ce qui est renforcé par l'environnement institutionnel.²⁸ Un tel constat est lourd de significations quant à la portée de l'état de bien-être personnel de l'enseignante dans l'exercice de ses fonctions.

Enseigner à de jeunes enfants tous les jours d'une année scolaire comporte des exigences et requiert des qualités particulières. Toutes les enseignantes qui abordent la question, quel que soit le degré des élèves auxquels elles enseignent, sont unanimes à souligner les exigences que comporte la présence physique et psychologique du travail avec les jeunes enfants; c'est vrai surtout avec ceux de la première année. Ces derniers sollicitent la présence et l'assistance de l'enseignante à tous les instants. Sa disponibilité doit être continue et immédiate; la situation est différente dans les degrés plus avancés,

²⁸ Lors de l'exercice de validation, on note que l'enseignante reçoit des messages à l'effet qu'elle est responsable du comportement de ses élèves à l'extérieur de la classe.

notamment en sixième année, où les élèves sont en mesure de travailler seuls pendant assez longtemps.

La responsabilité professionnelle de l'enseignante à l'égard des enfants ne semble pas clairement délimitée, notamment en ce qui regarde les besoins nouveaux qui émergent des événements de la vie personnelle et familiale des élèves. D'une part, le discours institutionnel identifie le développement intégral de l'enfant comme finalité éducative. D'autre part, ce discours et les pratiques qu'ils supposent se heurtent aux limites des ressources psychosociales disponibles, notamment en situation d'enseignement en milieu rural. L'enseignante, qui fait face à des élèves en état de crise ou de dépression lié aux événements de leur vie personnelle, se retrouve donc en situation de définir elle-même les limites de son engagement personnel.

Au cours des vingt à trente dernières années, les élèves sont devenus plus éveillés aux réalités qui débordent les frontières de la famille et de leur milieu immédiat. Les personnages qui habitent l'imaginaire des enfants se modifient au gré de l'imagerie et des objets technologiques présents dans leur univers. Ils sont de plus en plus stimulés intellectuellement et curieux. Ils sont membres de familles plus petites dont le mode de formation varie. Ils sont aussi moins familiers avec les règles élémentaires de la vie en groupe. Ils sont de plus en plus expressifs tout en ayant autant, sinon davantage, besoin d'encadrement pour acquérir une discipline personnelle. Choyés, comblés, informés ou perturbés et déstabilisés, il est de plus en plus difficile d'intéresser les élèves au travail scolaire dans ses formes traditionnelles.

Parmi les changements sociaux qui affectent la pratique enseignante, les modifications à la structure familiale revêtent une importance particulière. De plus en plus d'élèves vivent des situations difficiles au plan affectif en raison de la séparation ou du divorce de leurs parents et de la reconstitution de leur couple respectif. Ce type d'événements occasionne une grande rupture dans les rapports quotidiens que les enfants entretiennent avec les personnes les plus importantes de leur vie. Ces événements les bouleversent, ce qui affecte immédiatement leur fonctionnement à l'école. Or, les enseignantes sont mal à l'aise et dépourvues de moyens face à cette réalité et ce, d'autant plus que l'expérience d'un enfant fait écho à une expérience personnelle actuelle ou non-intégrée. Quel est le rôle de l'enseignante titulaire, en classe, à l'endroit d'un ou de plusieurs enfants dont le processus d'apprentissage scolaire est perturbé, à un moment ou l'autre de l'année scolaire, en raison d'événements familiaux? Quels sont les outils

d'analyse dont elle dispose pour comprendre la situation ? Quelles sont les responsabilités d'action qui lui incombent ? À quelles conditions parvient-elle, en tant que personne, à vivre ces moments difficiles tout en continuant son travail d'enseignement au regard de l'atteinte des objectifs institutionnels par l'ensemble de ses élèves ? De quels moyens, de quelles ressources, de quelles collaborations disposent-elles pour assurer une intervention éducative pertinente et harmonieuse auprès de ces enfants ?

Les enseignantes tentent de cerner leur perception et leur compréhension des enfants en tant qu'élèves, c'est-à-dire objets de leur enseignement et sujets d'apprentissage. Elles ont tendance à affirmer que les élèves demeurent tout de même des enfants dont les caractéristiques profondes n'ont pas changé, bien qu'ils vivent dans une société dont ils subissent des changements. On peut conclure de leurs propos que ce sont les centres d'intérêt, l'imaginaire et les façons de se comporter et de communiquer qui ont surtout changé.

En tout état de cause, le choix de faire confiance à l'enfant et en sa capacité d'être autonome, de fonder l'organisation du travail en classe sur cette croyance, et par conséquent de respecter l'enfant dans ses choix d'activités, est confronté aux prescriptions institutionnelles et aux pressions des parents de voir leurs enfants réussir selon les standards officiels. L'enseignante doit construire « son dilemme » et faire des choix d'action. Ceci peut s'avérer très éprouvant, et semble l'être d'autant plus dans les situations où elle subit la pression d'un discours pédagogique particulier, érigé en credo, de la part de collègues enseignantes et non-enseignantes de son environnement professionnel immédiat.

3^o Des tensions et des dilemmes

Les enseignantes ressentent la pression émanant des nombreux changements sociaux et institutionnels qui ont cours depuis une trentaine d'années. D'une part, les enfants de 6 à 12 ans présentent de plus en plus de besoins affectifs non satisfaits tout en étant de plus en plus informés et connaissants. D'autre part, des discours et des mesures institutionnels véhiculent l'accroissement des exigences sociales de scolarisation, ce qui se traduit de plus en plus par une intensification du contrôle de l'atteinte des objectifs d'apprentissage. L'enseignante qui travaille avec les élèves est au point de convergence de ces pressions.

L'intégration d'enfants handicapés et en difficulté grave d'apprentissage alourdit le quotidien. Leur présence interpelle l'enseignante au plan moral. Ces élèves requièrent beaucoup d'attention et de soins; l'enseignante est sensible à leurs besoins particuliers qui sont en partie ou en totalité de nature autre que proprement scolaire. À l'intérieur du même temps et du même espace, l'enseignante titulaire a comme obligation de permettre à l'ensemble des élèves d'atteindre les objectifs du curriculum formel. Ces deux impératifs la placent en situation de faire des choix quant aux investissements qu'elle consentira de part et d'autre²⁹. La praticienne s'engage personnellement dans l'action avec ses savoirs, son intuition et son jugement professionnel et ce, dans les limites de ses ressources personnelles ainsi que de celles de son environnement de travail.

La tension entre les attentes qui émanent de l'interprétation du curriculum formel, d'une part, et la lecture faite des possibilités et des limites des élèves au regard de ces standards institutionnels intériorisés, d'autre part, est permanente. Dans la représentation de la pratique, l'acte d'enseigner prend place dans cette aire de tension, c'est-à-dire que l'enseignante est continuellement engagée dans un processus de recherche et de mise à l'essai d'une stratégie pertinente à l'atteinte des objectifs institutionnels par ses élèves. Toute situation nouvelle et plus complexe, telle la classe à trois degrés ou un projet innovateur, confronte ses limites et fait peur. Choisir alors de dépasser ses craintes, afin de ne pas se sentir hésitante à agir, a pour conséquence de s'imposer une énorme charge de travail qui comporte une large part d'apprentissage à tous les plans : compréhension de la situation, ajustement de la perspective, de la stratégie et du mode de négociation avec les élèves. Il arrive que l'enseignante exige trop d'elle-même, s'épuise ou se rende malade et doive quitter temporairement le travail.

Les enseignantes du primaire travaillent avec des individus réunis en groupe dans un temps et un espace définis. La formation du groupe est le résultat de l'application de règles administratives et parfois de décisions politiques. Ainsi le nombre d'élèves, l'intégration d'enfants handicapés ou encore la réunion de deux groupes d'élèves de degrés différents sont des conditions qui façonnent la situation de la pratique quotidienne en raison de l'importance centrale que revêt la position de chacun des individus, de même que celle du groupe, par rapport aux apprentissages à acquérir tels qu'identifiés et définis par l'enseignante au regard de son interprétation du curriculum formel.

²⁹ Il arrive cependant que le problème ne se pose pas parce que l'enseignante a tendance à ignorer les besoins particuliers des élèves handicapés qui sont intégrés physiquement.

Les événements quotidiens de la pratique enseignante au primaire habitent les femmes qui travaillent avec les enfants. L'écoute de leur propos met en évidence les malaises que provoquent les discours institutionnels formels qui réfèrent à une notion d'élève abstraite, faisant l'impasse de l'existence même des variations physiques, psychologiques et culturelles des individus qui forment un groupe d'élèves ainsi que de l'existence d'une dynamique propre à chaque groupe³⁰.

L'enseignante a tendance à s'épuiser à résoudre les problèmes rencontrés avec son groupe d'élèves; elle a cependant persisté à travailler seule. Exceptionnellement et de manière sélective, elle prendra l'initiative de travailler avec une collègue. À l'exception des enseignantes engagées dans des projets ou des groupes de travail officiels de la commission scolaire, la pratique enseignante demeure une pratique privée même si les premières concernées ploient parfois sous le poids de la complexité des situations éducatives.

Le travail de mise en rapport d'élèves réunis en groupe avec des savoirs prescrits comporte des processus continus de résolution de problèmes. L'enseignante doit continuellement choisir et décider. Le discours des enseignantes laisse percevoir que la confiance en son propre jugement professionnel peut être affectée par les changements sociaux et institutionnels survenus au cours des trente dernières années; les points de repères qui permettent de jauger et de comprendre pour elles-mêmes les réalités dans lesquelles elles agissent sont remis en question sans qu'une forme renouvelée de ceux-ci n'apparaisse clairement. Quelles sont les clés de compréhension des événements et des phénomènes et quels sont les voies d'action possibles? Quoi exiger des enfants? Quels sont les moyens légitimes dont on dispose? Jusqu'à quel point faut-il contraindre? A partir de quels indices faut-il laisser faire? Pourquoi?

La représentation des dispositions et des capacités des élèves est structurée en référence à des points de repère d'ordre psychologique et socioculturel émanant des théories personnelles développées par l'enseignante; la situation des élèves en difficultés et celle des élèves talentueux sont surtout mises en évidence à la lumière de ces théories

³⁰Dans ce contexte, les enseignantes remettent notamment en question le nombre d'élèves par classe, qui est trop élevé, et ce d'autant plus que les élèves des petites familles qui n'ont pas fréquenté la garderie sont moins socialisés aux exigences de la vie en si grand groupe.

personnelles qui se sont nécessairement construites dans un contexte culturel donné, où les influences des idéologies ambiantes ainsi que des cultures propres à l'institution scolaire ou au milieu social ont eu un poids relatif généralement régulé par les modes personnels de théorisation des enseignantes.

L'enseignante repère chez les élèves des dispositions et des capacités propres et incontournables d'exécution et de réussite des tâches qu'elle programme à leur intention. La programmation de ces tâches repose sur la compréhension personnelle des normes institutionnelles de réussite. Or, cette interprétation est aussi influencée par des discours institutionnels ou pédagogiques courants et passés. Ainsi, les discours valorisant l'instruction des élèves sous l'autorité absolue de l'enseignante, puis celui valorisant le développement intégral et le respect de l'autonomie de l'enfant et, plus récemment, celui de l'excellence, complexifient le maintien de points de repère fiables qui s'avèrent nécessaires à la définition et à la réalisation d'une action satisfaisante auprès des élèves.

Chaque enseignante procède seule, devant ses élèves, le groupe et les individus, aux choix d'apprentissages dans lesquels elle engagera ces derniers. Continuellement, elle soupèse, plus ou moins explicitement, plus ou moins rationnellement, presque toujours intuitivement, la priorité de tel point du curriculum formel, la pertinence et l'intérêt de telle activité, le poids de telle charge de travail, le dosage de telle exigence et ce habituellement dans le contexte d'un éventail d'options généralement très variables, allant de la contrainte absolue à une possibilité réelle de choix. Souvent difficile, cette action de choisir devient parfois déchirante en raison des limites inhérentes aux capacités et aux dispositions des élèves eux-mêmes, au support du milieu familial, aux ressources du milieu scolaire, à la situation de classe et toujours et surtout à celles de l'enseignante elle-même, à la fois en tant que personne et que professionnelle.

La représentation de la réalité des standards de formation, des exigences que leur mise en pratique comporte, ainsi que de la pression morale dont ils sont l'objet, s'élabore graduellement et difficilement dès l'entrée en fonction. La problématique complexe des attentes institutionnelles et sociales d'acquisition de savoirs et de savoir faire par les élèves est présente et implicite. L'explicitation et la compréhension de cette problématique progresse au fil de l'expérience de travail et de l'analyse de celle-ci. La trame de cette analyse est le processus dialectique qui met en rapport la pratique quotidienne d'une part, et, d'autre part, le développement du langage et du discours professionnels dont la construction même requiert la maîtrise et l'affirmation des concepts et des symboles qui

les expriment. Le discours des enseignantes contient des indices à l'effet qu'un engagement réfléchi constitue l'ingrédient structurant de la pratique professionnelle.

B) SON ACTE PROFESSIONNEL

L'acte professionnel est l'ensemble des gestes concrets posés par chaque enseignante dans le quotidien et le long terme de son implication avec des groupes d'élèves. Ces gestes sont le produit d'un cadre de référence qui demeure partiellement implicite. Les propos tenus par les enseignantes rencontrées permettent de saisir les composantes de l'acte professionnel, soit les contenus à enseigner et l'évaluation des apprentissages ainsi que de tenter une définition empirique de celui-ci.

1^o Une relation humaine

L'action quotidienne comporte l'engagement dans une relation humaine intense, au plan intellectuel, émotif de même qu'au plan moral. Enseigner au primaire, c'est être présente à un groupe de vingt à trente enfants, toute la journée, et en leur parlant. Les seuls temps de répit sont les quelques périodes hebdomadaires d'enseignement sous la responsabilité des spécialistes. Il est donc inévitable que les rapports entre l'enseignante et les élèves se transforment en relations interpersonnelles d'une adulte avec des enfants. Dans ce contexte, l'enseignante organise son action en interprétant les normes institutionnelles, d'une part, et les besoins affectifs et de développement personnel des jeunes personnes qu'elle côtoie quotidiennement, d'autre part.

Le travail avec les enfants de six ans comporte des exigences particulières en raison de l'âge et du fait qu'ils ne sont pas socialisés au travail scolaire et aux règles de fonctionnement en situation de classe. La situation est d'autant plus marquée que les enfants du milieu rural n'ont souvent pas fréquenté la garderie ou participé à des activités préscolaires, comparativement aux enfants des milieux urbains de classes moyennes. L'enseignante doit inventer les moyens et les façons de faire pour les rejoindre et maintenir leur intérêt. La situation se répète avec les élèves en difficulté : elle doit entrer en relation intime avec l'enfant, observer et comprendre ce qui interfère dans la progression des apprentissages ainsi que définir et effectuer une action pertinente à la situation. Une telle approche requiert des conditions particulières, notamment le temps et l'espace nécessaires à l'établissement d'une communication adéquate avec les élèves; ces conditions ne sont pas toujours présentes à ses yeux.

L'importance de la présence affective de type maternel qu'exigent les jeunes enfants de six à huit ans décroît à mesure que les élèves vieillissent, au profit d'une présence de type leadership. L'enseignante qui alterne d'un cycle à l'autre doit alors modifier sa stratégie en sixième année et adopter un rôle plus formel afin de maintenir son ascendant sur le groupe. Le travail de médiation des connaissances et le succès de celle-ci est-il subordonné à l'existence et à la qualité de la relation humaine qui s'établit entre l'enseignante et ses élèves ? Chose certaine, l'aspect relationnel est une dimension très importante de l'intervention de mise en rapport des élèves avec les savoirs prévus au curriculum formel.

2^o Le rapport aux savoirs

Un rapport personnel aux savoirs, en général, aux matières, au programme et à l'enseignement de celles-ci, en particulier, existe chez toute praticienne, bien que toutefois, toutes les enseignantes ne s'expriment pas sur chacun de ces aspects.

Les références de base des matières au programme sont variables. L'absence d'une représentation fiable du contenu au plan conceptuel laisse libre cours aux impératifs du quotidien du travail avec des enfants qui occupent alors tout l'espace mental, cantonnant ainsi la réflexion et l'action au plan concret sans qu'une perspective ne les éclaire; on a alors l'impression que les contenus des programmes sont flous et confus. La distinction conceptuelle entre programme, manuel et méthode n'est pas toujours clairement établie, ce qui n'empêche pas que la préoccupation commune soit « ce que les enfants doivent apprendre ». C'est l'angle d'abordage qui varie.

La connaissance et la maîtrise des savoirs à enseigner et de leur programmation pour tout le primaire sont jugées indispensables au sentiment personnel de sécurité en cours de pratique. Dans les situations de non-maîtrise des contenus, la disponibilité de matériel directement utilisable et ne requérant aucune analyse de la part de l'enseignante est souhaitée. Par contre, en situation de maîtrise, sa créativité opère à l'aise au plan de l'aménagement du travail des élèves. L'enseignante qui se sent à l'aise avec les contenus à enseigner est celle qui a une représentation claire de ce qu'ils sont, de leur progression intrinsèque dans le cursus du primaire et qui conçoit le cheminement progressif de l'élève à travers ce cursus. Une situation d'aisance par rapport aux contenus à enseigner facilite l'organisation des activités.

a) Les programmes d'étude

Les programmes d'étude officiels de l'école primaire au Québec ont été changés à quelques reprises au Québec depuis l'entrée dans la pratique des enseignantes les plus âgées. Une partie importante du corps enseignant a vécu la période des programmes-cadres et, vingt ans plus tard, la période des programmes détaillés avec guides pédagogiques en grand nombre, le tout élaboré au niveau ministériel. On passe alors d'un encadrement institutionnel souple, porteur d'une grande marge de manoeuvre, à une stratégie d'encadrement de type information. Le rôle de l'enseignante consiste alors, à partir de l'information reçue, à appliquer un contenu d'enseignement conceptualisé et mis en forme par d'autres professionnels. Les programmes d'étude constituent donc un objet imposé dans le champ de pratique de l'enseignement primaire. Cet objet est interprété et approprié d'une manière singulière dans les limites d'une logique individuelle.

La réalité singulière du travail enseignant avec un groupe d'élèves réels, dans une classe donnée d'un milieu socio-culturel aussi réel en tant que contexte de mise en application des programmes d'étude, ne semble pas une réalité prise en considération au cours des processus d'implantation, ce qui accroît la complexité du travail de médiation³¹. Dans le cas des programmes-cadres, les objectifs opérationnels n'étaient pas définis; dans le cas des programmes détaillés, les objectifs sont définis mais on déplore le manque d'outils de travail direct avec les élèves.

Dans la pratique, l'arrivée des programmes d'étude sans la disponibilité des manuels a été catastrophique pour plusieurs enseignantes. En quoi et pourquoi? Les difficultés apparaissent se poser aux deux niveaux interreliés d'enseignement, celui de la maîtrise des savoirs à enseigner et celui de la méthodologie. En effet, si les savoirs à enseigner ne sont pas l'objet d'une représentation et d'une compréhension claire, la

³¹ Cette observation rejoint celle de Sally Brown et Donald McIntyre (1993) quant à la réaction des enseignants vis-à-vis un changement qui concerne leur pratique : "What teachers are conscious of, ..., is that proposed innovations frequently take little account of (and may require the discontinuation of) classroom practices which are familiar, comfortable and, in the teacher's eyes, successful in achieving his or her purpose". Les auteurs poursuivent en mentionnant que c'est en connaissant mieux les modes de perception et de réflexion des enseignant-e-s sur leur pratique en classe qu'on serait mieux en mesure de comprendre quels sont les types de changement dont la mise en oeuvre serait possible (practical to implement) (p. 15).

conception et la mise en oeuvre de la stratégie pour l'enseigner posera également problème puisqu'elle en dépend directement.

b) Les matières à enseigner

Le rapport aux matières à enseigner est difficile à saisir parce que variable tant en fonction des matières que du point de vue des individus. Les propos rendent surtout compte d'une représentation de chacune des matières qui est indissociée du contexte particulier actuel de transmission de son contenu aux élèves. Ces propos incluent, à l'occasion, les difficultés de maîtrise de certains contenus par l'enseignante elle-même. À cet égard, toutes les matières posent quelques difficultés d'enseignement, à des degrés variables et pour des raisons diverses. Il faut cependant prendre en considération que le discours des enseignantes a tendance à insister davantage sur les difficultés que sur les réussites. Néanmoins cette dernière nuance, les propos tenus attirent l'attention sur certaines difficultés en relation avec les matières à enseigner.

Le français et les mathématiques sont des matières dont les savoirs à enseigner ne sont pas toujours complètement maîtrisés par l'enseignante elle-même. Dans le cas de la langue, il semble exister un problème de définition des savoirs à enseigner (communication ou contenu linguistique). Dans le cas des mathématiques, il arrive que l'enseignante ne maîtrise pas suffisamment le contenu; dans ce cas, elle s'affaire à bien le comprendre au moment de la préparation de sa classe afin de donner un enseignement juste. Les sciences humaines sont également objet de déficit. Le statut de matière secondaire de celles-ci laisse une ouverture au jeu de l'attrait ou de l'intérêt de l'enseignante dans le choix des savoirs, voire dans la décision de faire une place ou non à cette matière dans le déroulement des activités. Par ailleurs, l'intérêt et la maîtrise de la matière donnent naissance à des projets innovateurs qui font appel à des ressources humaines et matérielles du milieu et où s'intègrent d'autres matières. On trouve également des situations aussi diversifiées en sciences de la nature. Dans le cas des arts plastiques, le contenu est parfois moins vu comme une démarche disciplinaire à acquérir que comme l'occasion d'une activité de bricolage ou une période de détente. Le nombre et le contenu des matières posent donc parfois problème. L'intégration des matières est présentée comme une solution face au constat de ne pouvoir programmer l'enseignement de tous les objectifs de tous les programmes. Elle est cependant difficile à concevoir et on doute de sa réussite.

La non-maîtrise du contenu d'enseignement génère de nombreuses difficultés diversifiées en situation de pratique. Par contre, la maîtrise des savoirs à enseigner se traduit par une aisance et une emprise sur l'ensemble de la situation. Ce qui est difficulté et problème dans le premier cas prend la forme d'opération courante ou de routine dans le second.

En résumé, le rapport personnel à la matière est exprimé en termes d'intérêt, de plaisir et de désir d'initier un projet innovateur ou encore de sentiment de ne pas savoir, d'incertitude et d'aversion par ignorance ou absence d'intérêt.

Le rapport aux matières à enseigner apparaît problématique dans certaines situations et soulève certaines questions. L'aspect relationnel du travail avec les élèves est-il envahissant et mobilisant à un point tel que les matières à enseigner n'ont d'existence significative que dans la dynamique de la relation avec les élèves ?

On peut observer une tendance générale à l'adoption d'une posture d'exécution face aux choix des savoirs à enseigner et à la manière de les enseigner. Les enseignantes sont en attente de suggestions ou d'indications de la part de la conseillère pédagogique. Quel est l'impact d'une telle dépendance envers d'autres agents sur l'accomplissement du travail d'enseignement à un groupe d'élèves ?

c) La problématique du curriculum

La position personnelle par rapport au curriculum formel est moins explicite que celle vis-à-vis des enfants. En fait, il apparaît une tendance générale à l'effet que les enseignantes confèrent une signification normative au curriculum formel tout en adoptant une position de soumission à l'égard des prescriptions institutionnelles. Il n'y aurait pas ou peu de distance intellectuelle critique; l'éventualité même d'adopter une attitude critique apparaît constituer une dimension originale et innovatrice dans la représentation des savoirs à enseigner et du rapport à ces savoirs. Par contre, des propos laissent supposer l'existence d'une résistance diffuse, implicite et privée, délibérée ou par défaut, aux savoirs à enseigner identifiés au curriculum formel.

Le rapport aux savoirs

Le rapport aux savoirs à enseigner se pose dans la perspective plus large du rapport aux savoirs théoriques et scientifiques et aux savoirs proprement professionnels. Or, la

fonction première et reconnue de l'enseignante consiste à créer, ou à identifier, à organiser et à faire accomplir des tâches d'apprentissage par les élèves du groupe dont elle a la responsabilité du programme d'apprentissage pendant une année scolaire donnée. De ce point de vue, le rapport aux savoirs à enseigner est une dimension aussi importante que le rapport aux enfants dans la réalité du travail enseignant. L'observation à l'effet que le manque d'intérêt pour certains savoirs, les sciences notamment, évoqué pour justifier le choix professionnel de l'enseignement, suscite donc une interrogation au regard de la finalité sociale et institutionnelle de la fonction enseignante.

Il arrive donc que l'on choisisse la profession enseignante en raison d'une aversion ou d'un manque d'intérêt pour l'acquisition de savoirs scientifiques que requièrent la formation et l'exercice d'autres professions. Mise en relation avec le fait que les matières à enseigner, les savoirs scolaires, sont rarement mentionnés dans les propos des enseignantes qui choisissent l'enseignement primaire, la question du rapport aux savoirs universels et aux savoirs à enseigner qui en découlent, se pose.

L'opposition de la théorie et de la pratique constitue une question souvent reprise dans le discours des enseignantes. Pourquoi ? Peut-on supposer que l'absence de piste de travail pertinente pour l'utilisation en classe des notions théoriques acquises au cours de la formation initiale place l'enseignante en situation difficile, voire d'échec ? Cette dichotomisation de la théorie et de la pratique qui présente parfois des indices d'aversion à l'égard de ce qui est nommé théorie, apparaît être une dimension fondamentale du rapport aux savoirs qu'entretient l'enseignante de la problématique à mieux saisir.

Les changements imposés

Les changements aux programmes d'études officiels se traduisent en une situation d'adaptation pour l'enseignante. Cette adaptation se situe au moins sur deux plans, soit l'appropriation du nouveau contenu et l'élaboration du matériel didactique jugé requis par l'enseignement de ce nouveau contenu. Les changements fréquents entraînent un état d'incertitude face au choix des activités à l'intention des élèves, notamment en français. Une telle incertitude au plan du travail avec les élèves intensifie la situation de dépendance à l'endroit de la conseillère pédagogique pour ce faire. Y échappent les enseignantes en mesure de décider et de justifier leur décision.

Les changements de méthodes sont sévèrement blâmés. En fait, le changement ou l'imposition d'une méthode d'enseignement affecte l'acte d'enseigner dans son déroulement même. Si un changement à ce niveau n'est pas très bien accepté et intégré, on comprend facilement qu'il puisse engendrer des bouleversements. On juge que ces changements sont souvent effectués au détriment des élèves, car l'enseignante a besoin d'un certain temps d'expérimentation afin de se sentir à l'aise dans l'utilisation des outils didactiques. Il ne semble pas encore courant, dans la culture de l'appareil de gestion de l'éducation, de prendre en considération la représentation que les enseignantes construisent de leur acte d'enseigner telle ou telle matière, à tel groupe d'élèves, et, de ce fait, de se soucier des effets que les changements introduits ont sur leur pratique, donc sur les apprentissages des élèves. L'enseignante au seuil de la retraite est en mesure d'observer cette situation et la juge sévèrement au regard de l'intérêt des élèves. Les enseignantes qui réussissent cependant à s'approprier les nouveaux outils, notamment les programmes d'études, en apprécient les améliorations particulièrement au plan de l'identification précise des savoirs, ce qui fournit des points de repère plus précis pour l'enseignement et l'appréciation des apprentissages effectués par les élèves. Il demeure toutefois des enseignantes qui n'intègrent pas, ou très difficilement, à leur pratique cette réalité institutionnelle que sont les « programmes d'étude actuels ». Celles-là semblent aborder les contenus des programmes actuels avec les mêmes stratégies que celles utilisées à l'endroit d'un manuel ou encore d'une liste de notions, malgré qu'ils soient d'un autre ordre.

La mise à l'heure moderne des institutions de la société québécoise, notamment de l'école primaire, si justifiée et pertinente soit-elle d'un point de vue macrosocial, a produit de nombreux bouleversements dans le cheminement professionnel des enseignantes. Les changements nombreux et successifs engendrent des incompréhensions et la perception de l'absence d'une référence professionnelle claire en matière de contenu à enseigner. L'engagement dans des entreprises de changement, sans les habiletés requises — ou, du point de vue des agents de changement, sans que la situation ait été très bien analysée, la stratégie bien définie et les mécanismes de monitoring bien en place et fonctionnels —, peut avoir des effets dévastateurs au plan de l'engagement professionnel, surtout dans les cas où les individus mobilisés adoptent une attitude de grande confiance et de grande disponibilité, voire de naïveté. Les changements successifs des programmes d'étude, ainsi que les discours révisionnistes qui les accompagnent ont placé plusieurs enseignantes en situation continue de ballottage, de bouleversement et d'effort de réadaptation depuis une trentaine d'années.

La tendance générale du rapport au curriculum formel semble être de respect craintif ou d'adhésion. Dans ce cas, l'enseignante exprime une compréhension du contenu en référence à la présentation qui lui en a été faite. Le rapport au curriculum formel peut aussi être de résistance, de non-acceptation. Il s'exprime alors par des propos sur les effets désastreux que les programmes d'étude auraient sur l'organisation du travail de l'enseignante. Ces propos expriment en quelque sorte une position de dépendance ou de captivité vis-à-vis d'objets de travail étrangers et imposés. Cette posture de captivité ou de dépendance apparaît notamment liée à une situation personnelle de non-maîtrise des savoirs à enseigner et de leurs bases conceptuelles.

En contexte de liberté professionnelle, les programmes d'études sont vus comme des outils utiles à la pratique. L'enseignante exprime les similitudes ou les différences qu'ils comportent à travers la comparaison de son cadre de référence personnel avec celui proposé par les programmes d'étude. Elle maîtrise les contenus à enseigner, elle est à l'aise avec la structure d'objectifs qu'elle situe dans une représentation du profil de formation de tout le cours primaire. Dans cette position, l'enseignante est active et autonome.

Le discours institutionnel s'impose à l'enseignante qui dit alors l'interpréter dans le contexte de la lecture qu'elle fait des réalités d'enseignement. Ce discours vise généralement à corriger ou à améliorer une situation en prescrivant des changements au plan de ce que les élèves doivent apprendre et au plan des manières de leur faire apprendre. Au plan des conditions facilitantes, les enseignantes reconnaissent que des conseillères pédagogiques sont sensibles à leur réalité et tentent de leur faciliter l'adoption des changements en interprétant, vulgarisant, synthétisant le discours ministériel et en élaborant et rendant disponible un matériel didactique approprié.

La référence de base la plus fiable et utile au maintien de l'équilibre face aux changements apparaît être la solidité de la culture générale et une maîtrise des savoirs qui dépasse la maîtrise des contenus à enseigner. Dans le cas où cette culture générale est associée à des habiletés de négociation avec les collègues, la direction d'école et les conseillers pédagogiques, les stratégies n'en sont plus la survie mais le développement.

d) Le processus de transposition didactique

Une première phase du processus de transposition didactique des savoirs disciplinaires produit le curriculum formel, que présentent les programmes d'étude officiels. Le contenu de ceux-ci est approprié et interprété par chaque enseignante. Cette interprétation résulte du jeu des intérêts et de la culture personnels, d'une part, et des contingences de la situation de pratique, d'autre part.

Les enseignantes ne parlent pas de curriculum formel et de transposition didactique. Elles n'utilisent pas ce langage. Leurs propos traitent de la complexité de la démarche dans laquelle elles sont engagées et dont elles objectivent les problèmes concrets qui se posent dans le cadre de leur travail quotidien avec les élèves, en relation avec un élément donné d'enseignement/apprentissage, et pour lesquels elle tente de trouver des solutions.

Les contenus à enseigner ou à faire apprendre aux élèves sont représentés selon une logique d'action; leurs représentations se distinguent ainsi des représentations proprement universitaires, où les savoirs s'élaborent et s'expriment selon une logique disciplinaire intrinsèque ou encore une logique scientifique. L'enseignante prolonge ainsi le processus de transposition didactique des savoirs à enseigner de sa propre initiative et dans les conditions particulières de sa situation de pratique, à l'intention d'élèves diversement disposés à recevoir les propositions de travail ou, en d'autres termes, le curriculum effectif qu'elle élabore.

Une position de médiation des savoirs

Le fait d'être en position de médiation entre les savoirs à enseigner inscrits au curriculum formel de l'institution éducative, d'une part, et, d'autre part, des élèves porteurs d'un habitus, produit d'un milieu socio-communautaire particulier, interpelle l'enseignante dans son propre rapport aux savoirs. Elle est interpellée par rapport à ses propres connaissances et par rapport à sa compétence à transmettre les savoirs à enseigner prescrits par l'institution³².

³² L'habitus est défini par Bourdieu repris par Perrenoud (1984), comme étant «le système de schèmes de pensée, de perception, d'évaluation et d'action dont dispose un individu à un moment donné de sa vie, comme la grammaire génératrice de ses pratiques». La définition de Bourdieu

Les savoirs prescrits ont été sélectionnés, hiérarchisés et présentés, selon un schéma conceptuel arrêté par les concepteurs des programmes d'étude, dans des documents écrits qui furent remis aux enseignantes. Il arrive que les savoirs présentés dans l'ensemble des documents des programmes d'étude des différentes matières apparaissent plus ou moins étrangers aux enseignantes qui ont à s'y référer dans leur pratique quotidienne. Cette distance peut être associée à des *facteurs* de nature fort diversifiée en raison même de la complexité de l'activité humaine en cause. L'état des connaissances linguistiques, mathématiques, scientifiques, historiques, géographiques et artistiques de l'enseignante et leurs similitudes avec celles du curriculum formel constituent une première zone d'interpellation. La vivacité et l'autonomie intellectuelle de l'enseignante, sa faculté d'adaptation au sens constructiviste du terme, et la fonction critique sont des aspects à prendre en considération. Un autre aspect non négligeable consiste en l'intérêt ou l'attrait intrinsèque personnel pour chacune des matières. Entre également en ligne de compte l'existence ou non de talents particuliers, notamment dans le domaine artistique. La représentation des savoirs à enseigner contenus au curriculum formel est donc un phénomène individuel, produit historique d'un processus socioculturel donné, dont l'école a d'ailleurs été un agent.

L'autre dimension importante du rapport de médiation entre des savoirs socialement valorisés et des élèves a trait à la partie visible du processus : à l'interaction directe avec les élèves. Cette action interpelle l'enseignante dans ses habiletés didactiques et pédagogiques de résolution de « problème », incluant des habiletés relationnelles proprement humaines. Dans l'action, les aspects didactiques et les aspects pédagogiques de l'intervention auprès des élèves en classe se confondent. La situation d'enseignement/apprentissage est une situation d'activité humaine où la manière de faire les choses, l'approche, revêt autant d'importance, sinon plus dans certains cas, que l'objet d'apprentissage lui-même. Comment comprendre ce phénomène ? En quoi est-il si difficile « d'accrocher » les élèves ?

Le processus didactique est complexe et exigeant, notamment en ce qui a trait à l'enseignement du français langue maternelle. L'enseignante apprécie grandement tout support pertinent et souple à ce plan, prenant la forme de suggestions d'activités ou de matériel qu'elle peut aisément intégrer dans le processus de sa propre démarche didactique. Le malaise lié à l'enseignement du français ne trouvera cependant pas matière

cerne l'être, l'identifiant comme source de son agir («pratique»). Cette définition trouve un complément pertinent pour l'action dans le concept d'«Appreciation System» de Vickers (1965).

à résorption dans le seul apport au plan concret de la pratique, car le malaise est d'abord conceptuel mettant en cause la définition des contenus.

L'organisation des activités d'apprentissage est aussi vue dans une logique de dévouement à la cause de la scolarisation des enfants, ce qui peut être une vision véhiculée surtout par les religieuses enseignantes. La didactique, en tant que manifestation et produit d'une approche scientifique de l'enseignement, constitue un référent nouveau par rapport aux référents traditionnels de la profession soit l'engagement missionnaire et plus récemment, l'immédiateté du bien-être psychologique de tous et chacun.

L'aspect central des propos tenus est l'action auprès des élèves; le reste s'y subordonne, y compris le contenu des programmes d'étude. Les propos expriment l'action de faire apprendre les élèves, les préoccupations, les inquiétudes, les difficultés, les déficits, les dilemmes, les choix et les fatalités liées à celles-ci. L'enseignante sent sa pratique menacée par les changements émanant du discours institutionnel et auxquels elle n'est pas toujours préparée. Elle résiste ou cherche alors désespérément à s'adapter pour survivre, car ce discours omet ou occulte la réalité complexe de sa pratique. Par ailleurs, des propos expriment la réussite d'une stratégie, l'enthousiasme des élèves et des conditions facilitantes.

e) Les limites de l'action

L'action d'enseigner engage la personne de l'enseignante dans une dynamique situationnelle où le principal enjeu est la réussite des enfants avec qui elle travaille. Cette dynamique est l'objet de pressions d'origine interne et externe qui engendrent des déséquilibres, des situations contradictoires, des dilemmes qui tissent son action quotidienne. L'analyse des propos que les enseignantes tiennent sur leur pratique laissent transparaitre trois zones limitatives de la portée de cette action : le culturel, l'institutionnel et le professionnel.

L'action d'enseigner opère dans les limites culturelles de son groupe d'élèves et du milieu où elle travaille. Dans certaines situations, l'action de l'enseignante se heurte à des limites sur lesquelles elle n'a pas de prise. Ces limites sont d'ordre culturel. L'enseignante qui analyse la situation socioculturelle des enfants constate que les gestes quotidiens de son action se heurtent à une certaine rupture entre la culture familiale de l'élève et celle de

l'école. Son analyse met en cause la non-valorisation de l'apprentissage des matières scolaires et une certaine mentalité de dépendance envers la société qui lui apparaît caractériser la culture du milieu familial de l'enfant.

L'enseignante constate les limites et l'impuissance de son intervention et de celle des autres professionnelles de l'éducation qui interagiront avec ces élèves au cours de leur cheminement scolaire. Elle constate l'impuissance de l'institution à remplir sa mission auprès d'une partie de la population en raison de valeurs différentes. On juge que les milieux de vie de ces enfants sont pauvres et non-éducatifs. Le fait de trouver une explication à la réalité ne modifie cependant pas les conditions concrètes du travail quotidien et n'ajoutent rien en matière de gratification professionnelle. Il permet toutefois de la comprendre et de prendre de la distance face aux aspects d'une situation qui échappent en grande partie à son contrôle.

Une analyse fine et précoce des difficultés d'un enfant peut toutefois donner lieu à une intervention rééducative appropriée en faisant appel aux ressources spécialisées requises. De plus, si l'action de l'école est poursuivie ou complétée par une action dans le milieu familial, alors l'espoir revient. Les élèves dont le comportement ne correspond pas aux attentes ne constituent pas la majorité des élèves mais occupent une large place, pour ne pas dire la plus grande, dans le discours des enseignantes et mobilisent une grande part de leurs énergies.

Par ailleurs, les enseignantes qui travaillent dans le cadre de projets s'adressant à une élite scolaire illustrent la réciproque de cet aspect culturel. Elles discutent sur le contenu des matières à enseigner, les moyens didactiques innovateurs et les modes d'organisation susceptibles d'améliorer leur situation et celle de leurs élèves. Elles apprécient la collaboration des parents de leurs élèves. L'espace d'autonomie professionnelle, dans les limites des objectifs institutionnels qu'elles partagent, laisse toute latitude au plan didactique et pédagogique.

Peu importe la situation, groupe de milieu défavorisé ou groupe d'élite, l'action de l'enseignante consiste donc à faire adhérer les élèves à un contenu culturel qui leur est présenté à travers des activités quotidiennes concrètes. L'enseignante conçoit et met en action des aménagements qui permettent le raccord culturel, c'est-à-dire que les élèves assimilent le contenu d'apprentissage et, ce faisant, se transforment.

L'action individuelle d'enseigner prend place dans les limites d'une institution définie par des finalités, des règles et des normes, ainsi qu'un budget, qui prennent souvent l'allure de limites et de contraintes, telles les politiques et règlements de l'établissement et la limitation du budget alloué à l'achat de matériel didactique. Les « directives » ou « consignes » communiquées par la conseillère pédagogique par rapport aux contenus et aux stratégies d'enseignement, dans un univers institutionnel où l'accessibilité aux ressources professionnelles est généralement contrôlée par le processus administratif, constituent la principale délimitation de l'action d'enseigner à ce plan. Les enseignantes interprètent ces « prescriptions » institutionnelles et façonnent leur action en conséquence. Les cadres temporels, du calendrier scolaire à l'horaire quotidien, et l'espace de travail, la salle de classe incluant son environnement éducatif, constituent des limites de la réalité institutionnelle.

Les limites professionnelles sont inhérentes à la démarche de l'enseignante. Elles concernent la réalité stratégique de la pratique, c'est-à-dire les décisions et les actions faisant appel aux savoirs et fondées sur des croyances qui sont mises en oeuvre, négociées et évaluées par l'auteur de ses stratégies. La finalité de la stratégie consiste à tenter de faire apprendre les élèves qui sont là devant elle, par la mise en oeuvre d'une démarche pédagogique et didactique qui se déroule dans le cadre temporel d'une année scolaire et qui compose avec les contraintes institutionnelles et culturelles de la situation.

3^o L'évaluation des apprentissages, une problématique majeure

L'évaluation des apprentissages des élèves peut être vue comme lieu d'intersection visible et publique où se rejoignent l'acte professionnel de l'enseignante et les normes institutionnelles. En fait, l'enseignante est tenue de mesurer et d'évaluer la maîtrise, par ses élèves, des objectifs prescrits aux programmes d'étude officiels et de communiquer ces résultats formellement. Les propos tenus laissent poindre des éléments de cette situation problématique.

L'évaluation des apprentissages des élèves est la question ambiguë et controversée entre toutes, tant au plan de la finalité que des moyens utilisés. Elle est souvent empreinte d'un sentiment de mal-être et de peur des résultats. On souhaiterait parfois éviter cette tâche qui fait l'objet de remises en question nombreuses et variées. Par exemple, l'avènement du bulletin descriptif au cours des dernières années engendre confusion et ambiguïté, ou encore constitue un défi à relever dans la pratique de l'évaluation, selon

l'interprétation qui en est faite. Évaluer signifie objectiver la situation du rapport que chaque élève établit avec les objectifs prescrits; il s'agit donc fondamentalement, au moins en partie, de mesurer et de juger l'impact de son action, d'où le malaise si on n'est pas outillé pour le faire.

Le bulletin descriptif : un problème

Le discours institutionnel des années quatre-vingt insiste sur l'évaluation des habiletés, propose l'évaluation formative et met de l'avant un outil à cette fin, soit le bulletin descriptif. Le discours institutionnel insiste sur l'avantage instrumental de cette forme d'évaluation dans le processus d'enseignement : une fois complété, il est généralement structuré afin d'informer de façon détaillée sur la position de chaque élève par rapport aux objectifs d'apprentissage au programme. Les propos des enseignantes sur la question permettent d'identifier quelques composantes de la problématique en cause. D'abord, quelle est la validité des informations consignées : le bulletin de chaque enfant rend-il compte fidèlement de ce que l'enfant a appris ? Quelles sont les précautions prises pour assurer l'équité ? Cela pose-t-il problème à l'enseignante ? En quoi ? Une autre question concerne l'étape qui suit logiquement celle du jugement dans le processus d'évaluation, soit l'action : est-ce réaliste de supposer que l'enseignante qui connaît la position de chaque élève par rapport aux objectifs à atteindre sera en mesure de procéder à la planification d'activités pertinentes à la situation de chacun de ses élèves et dispose des conditions nécessaires à cette fin ? Une tendance observable dans le discours des enseignantes est à l'effet que la forme traditionnelle d'évaluation et de notation était porteuse d'une saine émulation entre les élèves. La dévalorisation de cette forme de compétition interindividuelle apparaît inhérente au discours institutionnel sur le bulletin descriptif et formaliserait la dévalorisation de la compétition, ce qui ne fait pas l'unanimité. Fondés sur un argument d'amélioration de l'apprentissage, le discours et les pratiques de l'évaluation formative feraient-ils écran à une confusion entre égalité des chances d'accès aux savoirs pour tous les élèves et renforcement de la position des élèves qui y ont déjà un accès privilégié ? La question se pose, accentuant la perception de l'existence de problèmes importants en matière d'évaluation des apprentissages au primaire.

Les divergences de vue entre collègues concernant le bulletin descriptif engendrent parfois des effets pervers tels des difficultés de relations entre celles qui sont convaincues du bien-fondé et de la pertinence de cet instrument et des enseignantes qui

préfèrent la forme traditionnelle de consignation des acquis. L'utilisation de données d'évaluation formative à des fins d'évaluation sommative existe. L'appropriation du formulaire et la mise au point d'une mécanique efficace pour le compléter mobilisent les énergies, détournant l'attention de la finalité du processus. Par ailleurs, cet outil est jugé fonctionnel par l'enseignante qui pratique l'enseignement individualisé; elle en apprécie la qualité discriminatoire au plan du contenu et du cheminement des élèves. Il est également apprécié par l'enseignante qui recherche la précision en matière d'évaluation des acquis. Les propos tenus sur l'évaluation révèlent à la fois l'adhésion et l'opposition au discours institutionnel.

En fait, le bulletin descriptif est un outil étrange qui perturbe ou qui rallie. Son avènement met en question la finalité et les procédures de l'évaluation des apprentissages des élèves. De nombreuses difficultés surgissent. Il semble y avoir confusion généralisée tant au plan docimologique qu'au plan de la relation à l'enseignement proprement dit des matières au programme.

Des difficultés particulières

L'identification et l'application de critères de correction et l'élaboration d'instruments de mesure fiables, notamment l'identification et l'utilisation de moyens adéquats pour l'évaluation des habiletés constitutives des objectifs terminaux des programmes d'étude, constituent des difficultés. Celles-ci sont particulièrement mentionnées en relation avec le français. Le manque d'habiletés et de connaissances rend le travail d'évaluation très difficile. Par exemple, l'évaluation de l'exposé oral ou de l'expression écrite est toujours une expérience pénible et désagréable, notamment pour la jeune enseignante. Plusieurs questions surgissent et demeurent sans réponse, laissant la jeune enseignante dans un état d'incertitude, voire de confusion par rapport à la pertinence des critères retenus et à l'équité à l'égard de ses élèves en comparaison avec les collègues. La correction des examens de composition du ministère de l'Éducation du Québec constitue notamment une difficulté : bien que les critères soient définis, l'assurance d'une application équitable de ceux-ci à chacune des copies d'élèves n'est pas acquise, ce qui pose un problème d'ordre moral.

Une autre difficulté concerne l'élaboration d'instruments de mesure. Par exemple, en compréhension de texte, on se rend compte de son incapacité à élaborer des questions sur le texte qui concernent précisément le repérage, l'information, le regroupement, la

sélection de l'information.³³ Bien que la documentation préparée par la conseillère pédagogique soit une aide et une assurance à l'effet que le « type de discours et les objectifs vont être respectés », la mesure et l'évaluation demeurent des gestes qui manquent d'assurance en raison d'une absence de savoirs et de savoir-faire appropriés à l'élaboration des instruments et à la réalisation du processus. La mesure et l'évaluation des apprentissages sont des opérations qui sont exécutées pour le mieux avec les instruments disponibles³⁴. La jeune enseignante, exprimant le questionnement de toute enseignante, s'interroge dans les termes suivants : si un autre professeur évaluait le travail de mon élève, obtiendrait-il la même note ? Suis-je moins ou plus sévère qu'une autre lorsque je corrige ?

Dans les groupes d'élèves en difficulté, l'enseignante tend à prendre ses distances par rapport aux standards du curriculum formel. Elle élabore donc ses propres standards au regard de son interprétation des besoins des élèves dont elle a la responsabilité. Évaluer les acquis des élèves en difficulté est une action décourageante pour l'enseignante elle-même. Cela pose la question de la position juste à prendre dans le geste accompli en vue de satisfaire à l'exigence institutionnelle. Comment arriver à vivre cette situation inconfortable, partagée entre son idéal et des résultats concrets d'une situation chronique de non-réussite ?

En classe régulière, l'atteinte des objectifs institutionnels est mesurée par les autorités scolaires au moyen d'examens uniformes. Les résultats des élèves constituent un feed-back externe privilégié, susceptible de permettre à l'enseignante d'évaluer son enseignement. Cependant, il arrive que ces résultats surprennent et déçoivent. C'est le cas en particulier de la jeune enseignante qui anticipe de meilleurs résultats. L'échec de ses élèves la surprend et suscite le doute quant à la pertinence et l'efficacité de son enseignement. Demeure-t-elle dans le doute ? Seule ? Quelles seraient les suites à donner ?

³³ Les enseignantes rencontrées lors de l'exercice de validation insistent sur l'inappropriation de l'expression « compréhension de texte » ; on parle maintenant de « tâche évaluative en lecture ». De plus, elles signalent que les questions sur le texte concernent également l'inférence et le jugement. Il faut noter que ces enseignantes font partie d'une même commission scolaire, d'un même contexte de travail, où le « bulletin descriptif » a fait l'objet d'un important travail de développement et d'animation, ce qui n'est pas le cas de toutes les commissions scolaires.

³⁴ Les enseignantes mentionnent qu'elles disposent davantage d'outils d'évaluation maintenant, en 1995, qu'en 1990, au moment de la cueillette des données de cette étude.

L'évaluation des acquisitions scolaires est une question lourde et confuse. Du point de vue de la praticienne, évaluer consisterait en quelque sorte à mesurer et juger le résultat de son travail. Selon cette logique, celle qui travaille avec les élèves en difficulté n'est pas intéressée à « évaluer », car l'évaluation ne résulte qu'en la confirmation des échecs de ses élèves, malgré l'investissement consacré. Effectuer l'évaluation des apprentissages des élèves consiste inévitablement à sanctionner la réussite scolaire et sociale des élèves. Sous quel angle le faire ? Quelle position adopter ? Comment élaborer les dilemmes que cela pose au quotidien ? Voilà les questions fondamentales et concrètes qui se posent à l'enseignante dans la pratique quotidienne, étant donné que ces questions sont personnalisées dans le contexte de la relation établie avec les enfants.

4° Une définition empirique de l'acte professionnel

L'acte professionnel consiste en un processus de transmission des savoirs inclus dans une relation affective avec un groupe d'élèves donnés. L'aspect proprement affectif de la relation qui s'établit entre l'enseignante et les élèves constitue une dimension à prendre en considération dans la compréhension de la représentation de la pratique. Ceci est d'autant plus vrai que les élèves sont jeunes. Au primaire, ce rôle est plus global : le jeune élève interpelle la personne de l'enseignante qui se voit donc appelée à jouer tour à tour, au fil des événements de la vie quotidienne, les fonctions de la mère. L'enseignante du primaire se voit dans une situation de devoir s'adapter à une situation de présence et d'attention continue aux enfants, voire une proximité corporelle quotidienne qui inclut certains gestes de l'ordre des soins.

La relation avec l'élève du primaire exige beaucoup de la personne de l'enseignante en raison de sa double composante : une dimension institutionnelle de transmission des connaissances et une dimension personnelle de nature relationnelle.

La relation affective avec tous les enfants est exigeante au plan personnel mais, une fois apprivoisée, elle comporte son lot de gratifications, telles les manifestations d'une affection indéfectible, malgré les conflits que les rapports quotidiens comportent. La relation d'enseignement proprement dite comporte également sa part de gratification qui consiste en la satisfaction que procure la constatation de l'évidence des apprentissages des élèves en tant que résultats de sa propre intervention.

L'âge des élèves est un facteur déterminant de l'agir de l'enseignante. La relation que l'adulte établit avec les élèves est différente, selon qu'ils sont au premier ou au deuxième cycle. Elle devient plus complexe lorsqu'ils sont plus âgés. Avec les petits du premier cycle, l'enseignante se permet d'être elle-même, sachant que les objectifs seront atteints. Cependant, avec les plus grands, les élèves de sixième année notamment, l'enseignante choisit de se protéger en se conformant à l'image du rôle institutionnel du « professeur », en raison des comportements indésirables et parfois agressifs des élèves. Des normes plus strictes et une attitude plus autoritaire caractérisent la position adoptée.

La préférence pour une approche pédagogique se précise progressivement, au fil des années de pratique. L'enseignante découvre graduellement l'approche et le type de relation qu'elle privilégie à l'endroit des élèves. L'appréciation qu'elle en fait découle surtout du sentiment de bien-être et de satisfaction qui l'accompagne. Dans une perspective de développement de la personne par exemple, les balises du comportement peuvent être les suivantes : avoir un bon contact, respecter les enfants dans ce qu'ils sont, les prendre où ils sont et les faire cheminer, leur faire et leur donner confiance, les aider à aimer ce qu'ils font. L'enseignante définit et situe progressivement son approche pédagogique en référant aux typologies courantes.

Le champ de travail est délimité, d'une part, par le curriculum formel et, d'autre part, par les sollicitations quotidiennes des jeunes élèves; l'aire peut donc en être presque infini. Face à un chantier d'une telle envergure, il devient vital d'identifier et de tenir compte des limites de sa personne. La réflexion sur les situations vécues, la prise de conscience des difficultés éprouvées à ajuster ses exigences et ses limites personnelles aux réalités du groupe et des enfants sont identifiées. La prise de conscience donne généralement suite à la mise au point d'une façon d'agir qui permette de se respecter et de respecter les élèves, tout en établissant clairement ses exigences, et en étant attentive au maintien de l'intérêt et de la motivation des élèves au regard des objectifs d'apprentissage tout en demeurant à l'écoute de soi-même et des événements de la vie du groupe.

Pour l'une, le fonctionnement permanent en ateliers ne convient pas. Pour l'autre, la reprise annuelle des mêmes activités ne convient pas. La troisième ne peut travailler dans une classe bruyante, etc. L'identification d'un mode de travail qui s'harmonise avec sa personnalité s'avère donc indispensable. L'intégration d'élèves handicapés ou en difficulté renforce cette nécessité, tout en intensifiant la pression morale des choix.

Par rapport aux élèves en difficulté d'apprentissage, la perspective psychologique se consolide : il s'agit de redonner confiance à l'élève par rapport à ses propres capacités afin qu'il retrouve une image positive de lui-même ainsi que sa dignité. La stratégie peut alors consister à placer l'élève en situation de réussite et à être présente à tout échec afin de l'aider à dégager les leçons qui permettront de poursuivre le cheminement amorcé. Les comportements jugés adéquats sont renforcés. En cas d'échec, on reprend la stratégie en plaçant l'élève en situation de réussir. L'enseignante réfléchit au rapport dialectique existant entre les faits pédagogiques et ses croyances et connaissances personnelles. Une théorie personnelle émerge lentement du processus dialectique action/réflexion. Cette théorisation personnelle de l'acte professionnel est une démarche personnelle dont l'amplitude et l'impact sur l'action dépendent à la fois des ressources personnelles de l'enseignante et du soutien disponible dans son environnement professionnel ou de vie.

L'évaluation et la planification sont partie prenante d'une journée de travail. Pendant la journée, le temps de l'enseignante est presque entièrement occupé avec les élèves; c'est généralement le soir, après la journée, après avoir rempli les obligations familiales, que certaines d'entre elles procèdent à l'analyse de la journée passée et à la préparation du lendemain. Elles se remémorent les événements de la journée par rapport aux individus, réfèrent aux résultats d'examen s'il y a lieu, notent leurs observations et préparent les cours du lendemain.

La réflexion sur la pratique amène à établir des distinctions, à raffiner la compréhension des situations et de ses propres priorités en concordance avec ses croyances et ses valeurs. Elle tend, à des degrés divers et de manière plus ou moins systématique, à comprendre un problème afin de le solutionner, à analyser et évaluer une situation et à revoir le déroulement d'une démarche, afin de découvrir la cause d'une dysfonction. La pratique de l'enseignement est vécue et annoncée comme une pratique singulière et personnelle. Cependant, la zone de singularité, l'espace privé de cette action semble se réduire s'il y a entente et concertation dans un projet commun qui regroupe quelques enseignantes. Dans ce cas, une zone d'action collective se développe et sert d'appui à l'action individuelle.

C) DES PARTICULARITÉS DE LA SITUATION DE RÉGION ÉLOIGNÉE ET À FAIBLE DENSITÉ DÉMOGRAPHIQUE

Les enseignantes qui ont collaboré à cette étude oeuvrent toutes en Abitibi-Témiscamingue, dans les villes ou dans les localités rurales. L'analyse de leur propos met en évidence la nécessité de comprendre la pratique enseignante en tant que pratique singulière et contextualisée au plan culturel, social et organisationnel. Les propos des enseignantes attirent l'attention sur les points suivants : le groupe d'élèves formé d'individus issus de divers milieux sociaux, des localités rurales affichent une certaine pauvreté culturelle et l'enseignement en classe à degrés multiples pose certains problèmes.

1^o La diversité du patrimoine culturel des élèves

Intéresser les élèves aux activités d'apprentissage constitue la préoccupation première du travail quotidien. Il s'agit là d'une condition de base de la réussite scolaire des élèves et, par conséquent, de la réussite professionnelle de celle qui fait la classe. Dans les milieux où la culture scolaire et les activités intellectuelles ne font pas ou peu partie du capital culturel familial, ou encore dans les milieux où des projets particuliers regroupent les élèves doués et talentueux d'un même degré, il s'avère très difficile d'intéresser des élèves, voire des groupes dans le deuxième cas, aux tâches scolaires. Malgré les investissements faits, les élèves ne réussissent pas. La pérennité d'une telle situation a un impact sur l'image d'elle-même et le moral de l'enseignante. Peu importent les initiatives, la situation apparaît sans issue.

Par ailleurs, la pratique avec les élèves doués et talentueux, dans les milieux scolaires où des projets à leur intention sont développés, est caractérisée par l'harmonie. Le travail de l'enseignante est essentiellement et pleinement didactique, faisant appel à toute sa créativité afin d'être à la hauteur des capacités et du potentiel de rendement des élèves avec qui elle travaille. Les relations avec les parents des élèves sont également harmonieuses. Ce contraste des situations met en évidence l'ampleur du travail didactique à effectuer avec les groupes formés d'élèves issus de tous les groupes des milieux socio-culturels de la communauté, ce qui est le cas de la presque totalité des classes du primaire en Abitibi-Témiscamingue.

Dans certaines petites localités rurales isolées, il y a toujours des élèves, parfois en nombre important, qui sont objectivement moins choyés et moins stimulés : leur famille

est pauvre, ils sont négligés et parfois maltraités. D'autres familles, qui sont à l'aise économiquement, n'offrent pas d'activités stimulantes au plan intellectuel et ne valorisent pas l'école et l'éducation. Dans certaines localités, la valorisation explicite de l'éducation constituerait encore un fait minoritaire. Des enseignantes observent les mêmes phénomènes dans des secteurs urbains.³⁵

Plusieurs enseignantes jettent le blâme aux parents : elles les tiennent responsables des faiblesses de leurs enfants et conséquemment des difficultés qu'elles rencontrent dans leur pratique; une certaine amertume, parfois un sentiment d'impuissance, transparait dans leur propos. Quelques enseignantes, parmi les plus expérimentées ou parmi les plus jeunes, qui disposent d'outils pour l'analyse des situations sociales, tiennent un propos plus dégagé des situations. Des éléments empruntés à diverses disciplines, notamment la psychologie et la sociologie, supportent l'explication élaborée. Mieux comprises et plus objectivées, les manifestations de réalités sociales et culturelles difficiles dans la salle de classe sont plus faciles à supporter.

Les propos des enseignantes mettent en évidence le caractère hétérogène du rapport au savoir chez un groupe d'élèves. À l'exception de quelques projets particuliers qui drainent les meilleurs élèves, les enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue interagissent avec un groupe d'élèves où se retrouvent des enfants stimulés intellectuellement et très performants et des enfants issus de milieux plus pauvres économiquement et culturellement; des élèves issus de milieux où l'éducation est valorisée et de milieux où elle l'est moins ou pas; des enfants choyés, comblés et d'autres, négligés et parfois victimes de mauvais traitement. Cette variation des conditions individuelles face à l'acquisition des savoirs proposés par l'école pose le problème de la médiation des savoirs complexes et des résultats variables au plan de la maîtrise des normes institutionnelles par les élèves, ce qui se traduit par un haut taux d'échec et d'abandon scolaire au secondaire.

³⁵ La thèse de doctorat de Jean-Pierre Marquis (1991), intitulée Valeurs et attitudes de la population de l'Abitibi-Témiscamingue vis-à-vis de l'éducation, fait état de la problématique de la valorisation de l'éducation en Abitibi-Témiscamingue.

2^o La pauvreté culturelle des petites localités rurales

Les propos tenus sur la culture ont plutôt tendance à exprimer les difficultés vécues avec les élèves qu'une analyse de la situation. Le peu d'activités artistiques ou scientifiques disponibles aux enfants, aux adolescents et aux adultes dans les petites localités rurales est mentionné, parfois déploré. Il reste que plusieurs enseignantes sont issues de ce même milieu. Cet état de fait a donc caractérisé le contexte de leur propre trajectoire personnelle et façonné la construction de leur propre identité personnelle et professionnelle au plan de la culture générale de base. Or, il est reconnu que celle-ci est l'assise de la formation professionnelle ultérieure. Conscientiser et analyser la situation socio-culturelle des élèves est donc indissociable d'une réflexion de la part des enseignantes sur leur propre trajectoire et leur propre identité professionnelle. La réflexion sur cette question apparaît cependant peu structurée, ou elle est structurée sans être manifeste.

Dans les milieux où le rapport des élèves aux savoirs enseignés est marqué par la distance et une certaine étrangeté, le travail de l'enseignante se prolonge auprès des parents. Plus que de l'information, une intervention médiatrice est requise pour permettre aux parents de ses élèves de supporter la démarche d'apprentissage scolaire de leur enfant et ce faisant, le travail de l'enseignante.

L'isolement dans des petites localités rurales constitue une condition marquante de la pratique en région. Les manifestations en sont l'absence d'échanges et d'avis en relation avec la pratique, d'une part, et une accessibilité restreinte à un bassin de ressources didactiques humaines et matérielles variées, d'autre part. L'isolement est surtout ressenti par l'enseignante débutante; le processus de probation qui est dédié à son insertion dans le milieu professionnel ne semble pas intégré dans la dynamique institutionnelle au sens où l'enseignante professionnelle et le directeur de l'établissement font un travail crédible aux yeux de la jeune enseignante. Il s'agirait plutôt d'une technicalité vidée de sa signification professionnelle.

L'éloignement et l'isolement sont aussi identifiés comme étant à l'origine d'un manque de communication professionnelle. La conséquence d'une déficience en ce domaine peut être la répétition d'erreurs, attribuable à l'ignorance du fait même qu'il y a erreur, ou encore à l'ignorance de moyens ou de méthodes susceptibles de corriger ces erreurs. Il y a absence de points de comparaison nécessaires à l'évaluation.

3^o Les groupes multi-âges

La situation de classes à degrés multiples est en général une situation imposée dont le contrôle échappe à l'emprise professionnelle de l'enseignante. Les enseignantes qui ont de la difficulté à trouver un mode d'organisation adéquat, notamment avec les jeunes enfants qui requièrent présence et attention continue ou presque, remettent en question ce mode de regroupement. L'intégration d'enfants en difficulté ajoute à la complexité de la situation. Par ailleurs, lorsqu'accepté comme un défi à relever ou un projet, le regroupement multi-âge peut être l'occasion de réaliser des innovations professionnelles satisfaisantes et enrichissantes, transférables à d'autres situations d'enseignement. L'esprit d'initiative, l'habileté stratégique à se protéger et le sens de la négociation nécessaire à l'obtention et au maintien de conditions de travail essentielles à la réussite dans ces situations, sont les habiletés requises pour s'engager dans une démarche de développement professionnel et éviter l'épuisement.

D) VERS UNE MEILLEURE MAÎTRISE DE SA PRATIQUE

De manière générale, les enseignantes qui oeuvrent dans les établissements d'enseignement primaire de l'Abitibi-Témiscamingue tiennent des propos sur leur pratique qui reprennent les thèmes des discours actuels. Le processus de socialisation à la profession, qui s'amorce au cours de la formation initiale et qui se poursuit en situation institutionnelle, fournit des points de repère et comporte des déterminismes qui façonnent le mode et le contenu interprétatif des situations et l'action mise en oeuvre.

Le métier étant fait de sollicitations constantes et presque illimitées, l'enseignante est forcée de découvrir et de mettre au point des stratégies qui assurent l'autoprotection nécessaire à la poursuite de son travail. Elle doit se connaître, identifier ses propres limites et trouver les mécanismes qui permettront de les respecter. La première étape de socialisation étant accomplie, elle engage des énergies pour améliorer sa pratique, anticipant plus de satisfaction et de bien-être.

1^o Une démarche personnelle d'analyse et de réflexion

L'enseignante tente, au fil des ans, de se définir, de trouver un point d'équilibre; l'identité professionnelle se construit au fil des années d'expérience. Alors que les

premières années de pratique requièrent beaucoup de temps, d'énergie et de travail de recherche documentaire, la réflexion sur soi, sur son approche et sur son évolution occupe de plus en plus les pensées au fil de l'expérience. Cette réflexion peut être stimulée par l'avènement d'une pratique pédagogique innovatrice qui est valorisée ou critiquée dans le milieu scolaire et social. Ce type d'événement interpelle l'enseignante qui se questionne et cherche à comprendre et à justifier la différence et la singularité de sa façon de faire et d'être avec les élèves. Une telle démarche de clarification de ses perspectives et de ses stratégies de travail s'avère essentielle à son équilibre personnel.

L'enseignante qui réfléchit sur son être et son agir professionnel situe cette réflexion dans le cadre temporel de sa pratique. L'expérience vécue au fil des ans fournit les points de repère qui permettent de retracer le fil, de construire la représentation de soi et de son rapport aux élèves, aux objets d'apprentissage et à sa propre méthodologie de travail, dans ses dimensions pédagogique et didactique. L'enseignante apprécie les commentaires positifs de ses collègues, qu'elle interprète comme une reconnaissance de ses compétences, ce qui est réconfortant. Elle accueille positivement le soutien professionnel de la conseillère pédagogique qui constitue un encouragement. La réflexion personnelle et les interactions sociales permettent ainsi la prise de conscience ou la confirmation d'un savoir-faire, parfois intuitif, et d'en apprécier l'efficacité. Ce feed-back peut également s'avérer utile pour ajuster une façon de faire inappropriée.

La définition et l'affirmation de son acte professionnel est un processus qui est un produit de la réflexion sur l'agir professionnel. Cependant, la consolidation de ses stratégies est en partie conditionnelle à une certaine stabilité de poste, à l'assurance d'une certaine continuité. Ainsi, le fait de savoir que l'on travaillera avec le même groupe d'élèves l'année suivante permet d'espérer réaliser de nouveaux projets et d'identifier des aspects à améliorer. L'amélioration de son acte professionnel aux fins d'une plus grande cohérence et satisfaction dans l'action consiste en une démarche personnelle d'acceptation et d'intégration d'idées nouvelles, de conception de plan, de mise à l'essai et d'analyse évaluative des expériences réalisées. L'amélioration de son acte professionnel, son développement professionnel, consiste en l'explicitation et la consolidation des savoirs d'expérience. L'expérience permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire qui ne se développent pas autrement. Ces savoirs prennent forme, s'intègrent et se précisent au fil du temps. Ces savoirs agissants constituent la pratique. Ils sont une composante de l'identité professionnelle. L'extrait suivant exprime bien l'ancrage et la dynamique de la démarche d'amélioration de la pratique du point de vue de la praticienne.

Je pense que dans la pratique il y a toujours quelque chose, quand tu l'as vécu avec des enfants, ... que t'as envie d'améliorer, de réessayer, d'aller voir, est-ce que je ne pourrais pas ajouter d'autre chose, est-ce que je ne pourrais pas intégrer d'autre chose avec ça, est-ce que je ne pourrais pas faire un lien avec un autre programme par exemple. Intégrer tout ça là. (1-22, 23)

L'enseignante élabore une sociologie personnelle simple et pratique du milieu d'origine des élèves de sa classe. Elle observe et conclut par rapport à la distance culturelle qui existe entre les élèves et le contenu du curriculum formel. L'intelligence de cette distance est indispensable à l'explicitation et à la mise à l'essai de stratégies d'enseignement pertinentes et efficaces, c'est-à-dire qui amèneront les élèves à effectuer les apprentissages prévus. Cette intelligence du rapport des élèves aux savoirs curriculaires et des conditions de l'intervention de rapprochement qu'elle tente est également indispensable à l'évaluation réaliste de ses possibilités d'agir et à la gestion de son stress en tant qu'actrice sociale dont le rôle consiste à faire accéder des élèves à des savoirs disciplinaires considérés universels dans nos sociétés occidentales, nonobstant l'ampleur et l'intensité de la parenté de leurs propres connaissances avec ce contenu.

Il est des contextes favorables où la comparaison des façons de procéder et des résultats produits, année après année, est chose courante. Ceci permet de constater les progrès effectués, au regard d'une norme, d'un idéal. Il devient alors possible d'anticiper les améliorations futures, se les représentant ancrées dans l'expérience prise et enrichies par la participation à des activités de perfectionnement. De plus, l'amélioration des démarches de travail et de leurs produits permet d'en apprécier le potentiel d'utilité en raison d'une plus grande habileté à les concevoir.

2^o Un impératif : la collaboration professionnelle

L'évolution de la société au cours des quatre dernières décennies a eu ses effets sur l'institution éducative et, de ce fait, sur les actrices qui la font. Beaucoup de changements institutionnels ont bousculé ces enseignantes en tant que personne et surtout le rapport qu'elles établissent avec les élèves (changements au curriculum : méthodes, contenus, approches; changements chez les élèves : sortie des élèves en difficulté des classes régulières, retour des élèves en difficulté dans les classes régulières, etc.). En raison d'un a priori institutionnel qui confère aux enseignantes un rôle d'exécutrices des changements, les stratégies de changement, notamment les modifications au curriculum

formel, ont trop souvent omis une réalité incontournable : les enseignantes sont les médiatrices premières entre le curriculum formel et les élèves.

Par ailleurs, l'individu qui fait profession d'enseigner est membre d'un corps professionnel dont la place dans l'échelle sociale est au plus bas : il s'agit d'une profession qui oeuvre auprès des enfants et qui est très majoritairement exercée par des femmes dans une institution dont les postes d'autorité sont très majoritairement occupés par des hommes. De plus, les enseignantes rappellent encore les effets démobilisants des messages publiés par le Gouvernement en 1982 : cette publicité, largement diffusée par les média de masse, véhiculait une image négative d'elles-mêmes et de leur travail. Ces facteurs d'appréciation externes constituent une pression et un objet de tension qui s'ajoutent à ceux du quotidien³⁶.

Les enseignantes se voient sollicitées par des propositions institutionnelles de changement. En général, elles hésitent ou sont prudentes face aux changements. Par ailleurs, certaines enseignantes sont heureuses de s'engager dans des projets de développement mis de l'avant par la commission scolaire qui sollicite leur participation. L'acceptation de cette invitation, dans le contexte d'un environnement conservateur, les démarque puisqu'elles défient le comportement général. Ceci peut même susciter le ricanement de la part de collègues. Cependant, une telle participation à un projet d'expérimentation constitue une expérience satisfaisante et enrichissante dont les acquis sont généralement transférables. De plus, une telle expérience fournit l'occasion de vérifier la justesse de son action personnelle, au regard des orientations institutionnelles, en situation d'interaction avec une conseillère pédagogique.

Les enseignantes sont généralement sensibles et ouvertes à l'amélioration de leur pratique. Elles ont une représentation du travail à faire avec les élèves et toute modification à ce niveau passe nécessairement par l'adaptation de cette représentation. Or, les enseignantes ne semblent pas s'être donné une voix et avoir pris la parole afin de faire connaître leur point de vue sur la situation quotidienne de l'école et son amélioration. Quelles seraient les conditions requises pour que les enseignantes prennent la parole et

³⁶ Étant donné que la fonction enseignante comporte une large part de dilemmes à construire et à résoudre, les particularités respectives de la construction du jugement moral chez les femmes et chez les hommes, telles que documentées par C. Gilligan (1986), permettent de supposer que la communication existante entre les praticiennes et l'establishment institutionnel constitue une problématique à explorer.

s'engagent de façon autonome, responsable et explicite, comme partenaires de premier plan, dans les changements institutionnels ?

Les enseignantes acceptent de participer à la formation de la relève. Elles le font sur une base individuelle en acceptant une étudiante en formation dans leur classe. Les enseignantes aguerries, sûres d'elles-mêmes, jaugent les jeunes selon leurs critères de réussite qui correspondent à des compétences acquises au fil des années d'expérience en matière de maîtrise de la situation de classe, et que les jeunes stagiaires n'ont pas encore développées : approche avec les élèves en général et avec les élèves en difficulté en particulier, capacité de tolérer la mobilité des corps, le bruit, capacité de demeurer maître du groupe tout en maintenant une relation positive facilitant l'apprentissage. Mais comment définissent-elles leur rôle à cet égard, individuellement et en tant que groupe professionnel ? La question est posée aux différents milieux professionnels concernés, notamment dans le cadre de la réforme des programmes de formation initiale à l'enseignement.

L'essai de formulation de la représentation de la pratique enseignante au primaire, induite à partir d'une interprétation de leur propos, tente de faire voir en un tout l'ensemble des facettes de celle-ci. Ceci donne à comprendre que la pratique enseignante consiste en une action personnalisée de mise en rapport d'élèves et de savoirs dans les limites spatio-temporelles d'un contexte institutionnel et social donné. Il s'agit d'un défi quotidien qui consiste d'abord en un rapport pleinement humain, avec son foisonnement de dilemmes, de sentiments et d'émotions notamment, qui engage la personne entière. Cependant, comme le proposent Tardif et Gauthier (1993), aux fins d'un projet d'étude de l'enseignement, l'enseignante est aussi « un acteur épistémique en action » (p.19) qui donne un sens à sa pratique, qui interprète en les « adaptant » les savoirs à enseigner prévus au curriculum formel.

L'« adaptation » des savoirs à enseigner prévus au curriculum formel consiste en la mise en opération du « processus de scolarisation », dont on a plutôt l'habitude d'étudier les extrants que la dynamique propre qui se joue entre des élèves et des savoirs, sous l'action médiatrice des enseignantes. On constate que, dans les pays occidentaux, malgré les progrès marqués de la scolarisation de la population, l'école n'atteint pas ses

objectifs par rapport à une partie relativement importante de la population. Nombre d'études fournissent des explications sociologiques, mettant en évidence les déterminismes en cours (Lessard 1994). Cependant, dans l'état actuel des choses, la compréhension des phénomènes de scolarisation des populations, en contexte particulier, du point de vue des acteurs, notamment les élèves et leurs parents, de leurs actions et des situations concrètes qui en émergent, consiste davantage en un agenda de recherche à définir qu'en un projet déjà en cours.

La mise en oeuvre d'un tel projet ne peut se faire sans la reconnaissance explicite de la position stratégique des enseignantes et de leurs collaboratrices, dans le processus de scolarisation. La mise au jour de la complexité et de la diversité de « l'action d'enseigner » le met en évidence. En raison même de la nature de cette action, les pistes ouvertes du côté du curriculum, notamment par Perrenoud (1994), du côté de la transposition didactique (Develay, reprenant Chevallard, 1992), du côté de la recherche collaborative (Drake, Elliot et Castle 1993, et Cole 1989), ainsi que par Hargreaves (1994) et Hargreaves et Fullan (1992) par rapport à une façon de voir et de faire les changements qui s'imposent dans l'institution en les liant au développement professionnel des enseignantes, fournissent un matériel de base pertinent à la conception d'une approche de compréhension de la pratique enseignante et de la fonction de scolarisation. La prise en compte de la représentation des actrices et acteurs en cause dans le processus de scolarisation est incontournable dans tout projet de compréhension des situations éducatives et de changement de celles-ci.

CONCLUSION

Cette étude exploratoire donne un aperçu de la complexité de la pratique enseignante au primaire du point de vue des enseignantes, sujets de cette pratique. Elle s'inscrit dans le paradigme de recherche interprétative reconnaissant a priori l'enseignante en tant que sujet actif de la construction de la représentation de sa pratique.

Prises isolément, les rubriques de ce travail n'apportent peu ou pas de savoirs nouveaux en eux-mêmes : le patrimoine occidental des acquis de recherches sur l'enseignement comportant une accumulation de savoirs établis selon des perspectives variées, produits de démarches méthodologiques aussi variées, donnent accès à des ensembles de savoirs validés, utiles à la connaissance des multiples aspects du métier. Cependant, à notre connaissance, peu de travaux offrent une lecture de la réalité concrète de la pratique des enseignantes, du point de vue des personnes agissant en tant que tel dans des situations institutionnelles et communautaires tout aussi particulières les unes que les autres. La mise à jour tentée ici vise à rendre compte de la complexité de cette activité humaine qu'est l'enseignement aux enfants de six à douze ans, en région éloignée et faiblement peuplée, en prenant garde de préserver les nuances contenues dans les propos des collaboratrices.

L'entreprise peut paraître hasardeuse, voire hérétique du point de vue de l'orthodoxie scientifique. Nous en convenons : nous ne prétendons pas rendre compte de la représentation de la pratique professionnelle des enseignantes du primaire de manière irréfutable. Cependant, elle nous apparaissait incontournable en relation avec le triple constat suivant : premièrement, un grand nombre de jeunes de l'Abitibi-Témiscamingue franchissent l'âge limite de la scolarisation obligatoire sans posséder les outils minimaux pour évoluer convenablement dans l'univers d'une société postindustrielle; deuxièmement, le statut social des gens qui font l'école, donc qui travaillent avec les jeunes, est dévalorisé; finalement, la formation professionnelle des futures enseignantes est l'objet d'une grande remise en question par le milieu scolaire et les universités. Il apparaît évident que les processus de choix d'actions pertinentes pour l'amélioration des situations éducatives ne peuvent faire l'impasse de la connaissance, de la compréhension

et de la prise en compte de la représentation que les actrices de première ligne construisent de leur travail avec les élèves.

Au Québec, tout comme aux États-Unis, en France, en Suisse et en Angleterre, on discute de la professionnalisation de l'enseignement. Des chercheurs québécois constatent que le discours sur la professionnalisation est tenu par les formateurs de maîtres et non pas par les praticiennes et leurs représentants (Carbonneau 1993 et Lessard, Perron, Bélanger 1993); que dans ce discours on véhiculerait une image idéalisée de l'enseignant (Lessard, Perron, Bélanger 1993, en référence à Boudon). À cet égard, la formulation d'une représentation de la pratique enseignante au primaire, à partir des propos tenus par les enseignantes elles-mêmes, se veut une contribution à la connaissance de « leur vision de la pratique, de ses conditions d'exercice et de leur place dans le système éducatif... ». Cette contribution réside dans l'apport d'une lecture de la pratique qui se veut proche des enseignantes, dont les dimensions conceptuelles émergent de l'analyse de leurs propos sur le processus complexe de mise en relation des élèves et des savoirs dans le concret de la classe, « du triangle pédagogique ». Cette lecture, fidèle à la centralité du contenu du discours des enseignantes, comporte finalement un fort accent didactique. L'originalité de cette étude réside également dans le fait que la pratique est prise en compte dans un contexte donné, soit l'Abitibi-Témiscamingue, région éloignée et à faible densité démographique, caractérisée par des particularités régionales qui façonnent le processus de mise en rapport des élèves et des savoirs.

Cette étude est réalisée au moyen d'entrevues semi-dirigées. Comparativement à d'autres études ethnographiques, il n'y a pas eu d'observation participante. En fait, dans le contexte de sa réalisation, cette option apparaît la plus pertinente au regard du but poursuivi, à savoir, donner la parole aux enseignantes du primaire de l'Abitibi-Témiscamingue. Ceci constitue une limite et une délimitation des résultats qui sont en fait l'interprétation, par la chercheuse seule, des propos tenus par les enseignantes sur leur pratique. Cependant, la vérification des résultats de l'interprétation auprès de quelques enseignantes permet d'apporter les nuances nécessaires au texte afin de présenter un construit social crédible. Le construit est donc fiable dans les limites du contexte spatio-temporel de son élaboration.

L'étude de la pratique enseignante emprunte à la recherche ethnographique, à la recherche phénoménologique, à la recherche collaborative et à l'étude de cas. Fondée notamment sur un savoir d'expérience de la pratique enseignante et de son contexte

institutionnel, cette démarche de recherche et son produit constituent une entreprise d'objectivation et de synthèse de la réalité de ceux-ci à partir du discours des actrices de première ligne. En fait, elle fait appel à des enseignantes qui acceptent de collaborer à une recherche qui fera connaître leur pratique quotidienne, qu'elles estiment méconnue et mal connue, et dont elles disent souhaiter une reconnaissance sociale plus juste. Les enseignantes de l'Abitibi-Témiscamingue, région éloignée et faiblement peuplée, constituent le terrain de l'étude.

Il faut reconnaître d'entrée de jeu que notre démarche comporte un certain nombre de biais dont une composante éthique. Il s'agit d'un a priori concernant la parole de l'enseignante : il ne suffit pas de rendre froidement compte de son contenu, mais de le faire avec un grand respect pour ces femmes qui font un métier « impossible », sans presque qu'on s'en doute, si on en n'a pas fait l'expérience. Le matériel d'entrevues a donc été traité avec beaucoup d'attention et d'empathie à l'égard de la parole de femmes généralement peu dite et donc peu entendue.

Opter pour une approche interprétative, construire une démarche et formuler une représentation de la pratique fondée sur un tel choix éthique met en question l'objectivité « scientifique » de cette étude et de ses résultats. En fait, la démarche de recherche est un construit dont on ne peut ignorer qu'il est influencé par une connaissance expérientielle de la pratique enseignante, réfléchie, documentée et objectivée. En recherche interactive ou interprétative, le chercheur est le premier outil. Est-ce que ce construit est moins « objectif » que les résultats émanant d'une démarche méthodologique qui fait abstraction de cette dimension, se fondant plutôt sur une compréhension des « acquis scientifiques » accumulés ? Les résultats de ces derniers en sont-ils plus valides au regard de la réalité complexe sous observation ? Rien n'est moins sûr : dans ce cas, l'activité humaine étant ce qu'elle est, le risque couru consiste peut-être à ignorer des aspects de la réalité et à ignorer qu'on les ignore. Voilà un élément d'explication plausible de la problématique de la non-utilisation des résultats de recherche en éducation. Les précautions prises pour rendre compte de la complexité de la pratique au cours du traitement des données devraient permettre quelques garanties de validité de la lecture faite de cette réalité. Cependant, un peu à l'image de cette réalité humaine, la formulation de la représentation de la pratique revêt davantage l'aspect d'une mosaïque où s'entrecroisent idées, faits perçus, sentiments, croyances, valeurs, réactions et prises de position que d'une structure de type « informatique » où les catégories et leur contenu exclusifs sont délimités et étanches les uns aux autres. Nous espérons que ce qui est perdu

au plan de l'esthétique de présentation formelle est gagné au plan de la richesse de présentation du réel.

Un autre biais de cette étude réside dans sa perspective critique ou, en d'autres termes, dans sa visée d'action. Celui-ci découle d'un a priori à l'effet que la réalité de la pratique enseignante au primaire ne s'entend que très peu dans les discours institutionnels et que le contenu de ces discours consiste plus souvent qu'autrement en des propositions et des normes de changement, d'une part, et, d'autre part, en un parti pris à l'effet que toute intention de changement demeure impossible à actualiser sans la prise en compte des représentations des actrices concernées par ce changement. Par ailleurs, les savoirs fondamentaux et théoriques concernant l'éducation scolaire des enfants ainsi que les acquis scientifiques sur l'enseignement et l'apprentissage sont nombreux et disponibles. Cependant, force est de constater que, bien que disponibles, ceux-ci n'ont pas les effets escomptés en termes d'amélioration des situations éducatives réelles. Nous en venons donc à la conclusion que l'établissement du raccord nécessaire entre le corpus de savoirs professionnels disponibles, d'une part, et, d'autre part, les enseignantes en contexte d'action auprès des élèves passent inévitablement par la représentation de la praticienne professionnelle de l'éducation. Selon une telle logique, un pas sur le sentier d'une connaissance, même exploratoire, de cette représentation résulte en un savoir pertinent pour une action structurante de la pratique professionnelle.

Le rapport au savoir constitue l'axe émergent de notre étude de la pratique des femmes enseignantes sur fond de problématique de l'éducation en région éloignée et à faible densité démographique. La mise en rapport des élèves réels et des savoirs apparaissant au curriculum défini par l'enseignante constitue l'axe central de la représentation de la pratique. Les enseignantes conçoivent, organisent et réalisent les activités avec leurs élèves en référant à leurs propres savoirs professionnels, toutes catégories confondues. Ces savoirs sont mobilisés et actualisés dans les situations concrètes de travail. Dans la représentation des enseignantes, la complexité de ces situations apparaît inhérente à la qualité de la familiarité qui caractérise le rapport des élèves avec les savoirs qu'elles visent à leur faire acquérir. Cette familiarité, ou rupture, d'ordre culturel, renvoie bien sûr à la problématique de l'éducation et de la scolarisation de la population, notamment en Abitibi-Témiscamingue, région éloignée et faiblement peuplée, car elle est liée à la problématique de l'échec scolaire des élèves. Cependant, une lecture plus générale de la situation nous amène à constater que le rapport même que les enseignantes établissent avec les savoirs à enseigner est aussi

complexe et diversifié. Là aussi les habitus jouent, de même qu'au plan de l'acte professionnel lui-même. Connaître un peu mieux et un peu plus la pratique enseignante au primaire, du point de vue des femmes qui font l'école, permet d'identifier certaines pistes d'action en matière de formation initiale et continue, donc des pistes en relation avec le rapport aux savoirs particuliers qui définissent la pratique professionnelle : les savoirs prévus au curriculum formel et leur base conceptuelle et théorique, les savoirs empruntés aux disciplines contributives et les savoirs proprement professionnels, soit la didactique et la pédagogie.

La compréhension de la représentation de la pratique enseignante induite des propos de ces dernières permet d'anticiper trois situations-clefs de structuration professionnelle : 1) la situation de la future enseignante en formation initiale, 2) celle de la formation continue d'enseignantes en exercice et 3) le partenariat de recherche entre les universitaires et les enseignantes.

Lors de l'entrée en formation initiale, les futures enseignantes ont une formation générale de base, tant en langues, en art qu'en mathématiques et sciences, qui leur permet de situer les savoirs prévus au curriculum dans leur univers disciplinaire. Elles sont fières de savoir, sont intéressées à maintenir leurs connaissances à jour et souhaitent stimuler le goût d'apprendre chez les enfants. Leur programme de formation comporte une composante épistémologique qui permet à la future enseignante de se situer par rapport aux savoirs à enseigner et de se représenter l'acte d'enseigner dans cette perspective. Ce programme leur permet également de développer des outils d'analyse des situations éducatives dans lesquelles elles sont impliquées. Ce sont ces outils théoriques et pratiques qui leur permettent éventuellement de comprendre leur contexte d'action, de se situer, d'identifier leur espace de pouvoir et de développer, de mettre en application et d'évaluer les stratégies pertinentes tant dans le champ de l'action didactique et pédagogique que dans celui des rapports de collaboration professionnelle. La formation initiale en relation avec ce dernier aspect doit faire l'objet d'une attention particulière. La future enseignante prend en charge sa démarche de formation, apprenant à élaborer sa représentation des savoirs acquis et de leur fonction dans les situations concrètes de travail avec les élèves et en situation d'équipe professionnelle.

La formation continue permet aux enseignantes de rompre l'isolement et de se regrouper pour exprimer et analyser des problèmes et des situations, réfléchir ensemble, et, notamment, sortir d'un certain état d'aliénation et de frustration. Les enseignantes

évaluent et ajustent les modalités actuelles de travail en collaboration et en développent de nouvelles, prenant ainsi en charge l'amélioration des situations éducatives ou, en d'autres termes, du curriculum réel de l'établissement scolaire où elles pratiquent. Au plan des conditions, il s'agit notamment de dégager des temps où les problématiques s'expriment et où s'élaborent des projets collectifs et de supporter ces démarches en vue d'une amélioration et d'un enrichissement de la formation des élèves. La prise en charge graduelle de l'organisation des journées de planification et d'évaluation prévues au calendrier scolaire constitue peut-être une piste intéressante à cet effet. En collaboration avec la direction d'école, les enseignantes explicitent les finalités institutionnelles de l'établissement suite à une analyse des besoins particuliers des élèves qui le fréquentent; les enseignantes et d'autres collaboratrices définissent les actions à réaliser, soit individuellement ou en équipes de travail.

Les démarches de formation continue s'inscrivent dans la continuité du processus de formation initiale. Ces activités s'intègrent dans un processus qui supporte le développement professionnel de l'enseignante dès son insertion professionnelle. Elles privilégient le travail en collaboration entre paires dans une perspective de prise en charge collective de l'amélioration des situations éducatives par les enseignantes. Les processus de formation continue des enseignantes, mis en place en région éloignée, prennent en compte l'isolement géographique et la spécificité de la tâche enseignante dans les petites écoles, tant au plan de leur définition que des conditions de réalisation.

L'enseignement en tant que pratique complexe, singulière et contextualisée est un phénomène reconnu par de nombreux chercheurs. Les travaux de compréhension de ce phénomène progressent rapidement. Les angles d'abordage varient. Par ailleurs, des enseignantes prennent progressivement la parole pour communiquer les problématiques qu'elles rencontrent ainsi que les projets qu'elles réalisent. La mise à profit des données de recherche dans la situation quotidienne de pratique doit nécessairement faire l'objet d'un projet de collaboration entre chercheuses et enseignantes. Quels sont les processus et les conditions à mettre en place pour assurer cette collaboration? Voilà une problématique de recherche à investiguer 1) avec les enseignantes en tant que corps professionnel et 2) avec les directions d'école en tant que responsables administratives de l'école. La recherche universitaire et la pratique de l'enseignement peuvent créer un espace d'interactions mutuellement stimulantes et fécondes dans le cadre de projets de recherche-action ou de recherche collaborative, aux fins d'une école culturellement démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM, A. (1984) (Ed.). Témoignage du vécu des femmes enseignantes in A. Abraham : L'enseignant est une personne. Paris : ESF Collection Sciences de l'éducation, pp. 85-103.
- ACKER, S. (1987). Primary School Teaching as an Occupation in S. Delamont (Ed.) : The Primary School Teacher. London : The Falmer Press, pp. 83-98.
- ALMACK, J. C., LANG, A. R. (1925). Problems of the Teaching Profession. Boston : Houghton Mifflin.
- ANDERSON, G. L. (1989). Critical Ethnography in Education : Origins, Current Status, and New Directions, Review of Educational Research, vol. 59, no 3, pp. 249-270.
- APPLE, M. W. (1985). Interpreting Teaching : Persons, Politics and Culture, Educational Studies : A Journal in the Foundations of Education, vol. 14 , no 2, pp. 112-135.
- ASSELIN, M. (1982). La colonisation de l'Abitibi un projet géopolitique. Rouyn : Collège de l'Abitibi-Témiscamingue. Cahiers du département de géographie. Travaux de recherche no 4.
- BAILLAUQUÈS, S., BREUSE, É. (1993). La première classe. Paris : ESF éditeur.
- BARTON, L., WALKER, S. (Eds) (1981). Schools Teachers and Teaching. Barcombe : The Falmer Press.
- BECKER, H. S., Geer, B. (1957). Participant Observation and Inter-viewing : A comparaison, in J. C. Manis, B. N. Meltzer : Symbolic Interaction : A reader in Social Psychology. Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1978, pp. 76-82.
- BERGER, I. (1979). Les instituteurs d'une génération à l'autre. France : Presses Universitaires de France.
- BERTHELOT, M. (1991). Enseigner : qu'en disent les profs ? Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- BLUMER, H. (1962). Society as Symbolic Interaction in A. Rose (Ed) : Human Behavior and Social Processes : an Interactionist approach. Boston : Houghton Mifflin Company, pp. 179-192.
- BOUCHARD, Pascal (1992). Métier impossible la situation morale des enseignants. Paris : Éditions ESF.
- BRONFENBRENNER, V. (1981). L'écologie expérimentale de l'éducation in A. Beaudot : Sociologie de l'école. Paris : Dunod., pp.19-50.
- BROWN, S., McINTYRE, D. (1993). Making Sense of Teaching. Buckingham : Open University Press.
- BUREAU DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (1987). Portrait statistique régional Région de l'Abitibi-Témiscamingue et municipalités régionales de comté. Québec.

- CARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique de tendances nord-américaines, Revue des sciences de l'éducation, vol XIX, no 1, pp. 33 à 57.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1983). Becoming Critical : Knowing Through Action Research. Victoria : Deakin University.
- (1986). Becoming Critical : Education Knowledge and Action Research. Philadelphia: Falmer Press.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1988). Faire l'école aujourd'hui. Synthèse d'entrevues de groupe d'enseignantes et d'enseignants. Québec.
- CHARRON, M. (1987). Le syndicalisme enseignant dans le Nord-Ouest Québécois 1937-1987. Syndicat des travailleuses et travailleurs de l'enseignement du Nord-Ouest québécois.
- CLANDININ, D. J. (1986). Classroom Practices : Teacher Images in Action. Philadelphia : The Falmer Press.
- COFFMAN (1911). The Social Composition of the Teaching Profession. New York : New York Teachers College.
- COLE, A. L. (1993). Researcher and Teacher : partners in theory building, Journal of Education for Teaching, vol. 15, no 3, pp. 225-237.
- (1993). A "Whole School" Approach to the Practicum, McGill Journal of Education, vol 28, no 1, pp. 115-131.
- (1993). Teacher Development Partnership Research : A Focus on Methods and Issues, American Educational Research Journal, vol. 30, no 3, pp. 473-495.
- COMITÉ DE L'ÉDUCATION (1975). Milieux à faible densité de population, Nord-Ouest québécois. Bibliothèque nationale du Québec.
- COMMISSION SCOLAIRE BARRAUTE-SENNETERRE (1984). Rapport d'évaluation du projet Passe-partout de l'école de Lamorandière. Senneterre.
- COMMISSIONS SCOLAIRES DU NORD-OUEST QUÉBÉCOIS (1975). Ministère de l'Éducation, Direction des études universitaires dans l'Ouest Québécois. Le perfectionnement des maîtres en exercice dans le secteur des enseignements spéciaux au Nord-Ouest québécois. Entente tripartite.
- CONSEIL RÉGIONAL DE DÉVELOPPEMENT DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (1988) Profil socio-économique de l'Abitibi-Témiscamingue. Présenté à l'Association québécoise des organismes régionaux de concertation et de développement.
- CONSEIL RÉGIONAL DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE (1988). Profil de certaines caractéristiques socio-démographiques de la population de l'Abitibi-Témiscamingue 1981-1986. Rouyn-Noranda.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984). La situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective. Québec : Avis au Ministre de l'Éducation.
- (1984). La condition enseignante. Québec.
- (1987). Les visées et les pratiques de l'école primaire. Québec : Avis au Ministre de l'Éducation.
- (1988). Le Rapport Parent 25 ans après. Québec.
- CORMIER, R. A., LESSARD, C., TOUPIN, L., VALOIS, P. (1980). Les enseignantes et les enseignants. Qui sont-elles ? Qui sont-ils ? Prospective, Octobre, vol. 6, no 3, pp. 83-88.
- CÔTÉ-THIBAUT, D., MAHEUX, J., BERGERON, C., (1985). Étude d'opportunité relative au développement de l'enseignement collégial à Val-d'Or. Problématique de l'éducation quelques indicateurs (document non publié). Rouyn-Noranda : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- DENZIN, N. K. (1978). The research Act in J. C. Manis, B. N. Meltzer : Symbolic Interaction : A Reader in Social Psychology. Boston : Allyn and Bacon Inc., pp.58-68.
- DEROUET, J.-L. (1987). Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique, Revue française de pédagogie, 78, pp. 86-108.
- DEVELAY, M. (1994). Peut-on former les enseignants ? Paris : ESF éditeur.
- DE WAELE, M., MOWAL, J., SHEETOYAN, R. (1992). La gestion de soi dans les organisations. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- DRAKE, S. M., ELLIOTT, A. E., CASTLE, J. (1993). Collaborative reflection through story : towards a deeper understanding of ourselves as women researchers, Qualitative Studies in Education, vol. 6, no 4, pp. 291-301.
- DREEBEN, R. (1973). The School as a workplace, in R. M. W. Travers (Ed.) : Second Handbook of Research on Teaching. Chicago : Rand McNally College Publishing Company, pp. 451-473.
- DUBAR, C. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : Armand Colin.
- DUPONT, P. (1983). Pratique de la classe. Paris, Bruxelles : Nathan-Lahor.
- DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1993). Sociologie de l'école. Paris : Armand Colin.
- ELBAZ, F. (1983). Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge. London : Croom Helm.

- (1993). La recherche sur le savoir des enseignants : l'enseignante experte et l'enseignante ordinaire, *in* C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (Ed.). Le savoir des enseignants. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 101-135.
- ERICKSON, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching *in* Handbook of Research on Teaching Third Edition. New York : Macmillan Publishing Company, pp. 119-161.
- ETZIONI, A. (1969). The Semi-Professions and their Organisation. New-York : The Free Press.
- FERRAROTTI, F. (1983). Histoire et histoires de vie. Paris : Librairie des Méridiens.
- FORQUIN, J. C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, Revue française de sociologie, XXV, 1984, pp. 211-232.
- (1989) École et culture. Bruxelles : De Boeck.
- FOUNTAIN, P. A. J. (1975). What Teaching does to Teachers : the Teacher as Worker. Doctoral dissertation, Yale University.
- FRITZ, K. O. , DICK, A., PATRY, J. L. (Eds) (1992). Effective and Responsible Teaching the New Synthesis. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- FULLAN, M., POMFRET, A. (1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation, Review of Educational Research, vol. 47, no. 1
- GAUTHIER, C., BELZILE, C., TARDIF, M. (1993). Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours. Québec : Les Cahiers du LABRAPS, Université Laval.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M., TARDIF, M. (Ed.)(1993). Le savoir des enseignants, que savent-ils ? Montréal : Éditions Logiques inc.
- GEER, B., (1968). Occupational Commitment and the Teaching Profession, *in* H. S. BECKER, B. GEER, D., RIESMAN, R. S. WEISS, (Eds) : Institutions and the Person. Chicago : Aldine Publishing Company, pp. 221-234.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (1994). Le courant de l'ethnographie critique en éducation, Exposé présenté lors du colloque sur L'école et les changements sociaux Défi à la sociologie ? Université du Québec à Montréal : Association internationale des sociologues de langue française, conférence générale, le 22 septembre.
- GILLET, P. (1987). Pour une pédagogie. Paris : PUF
- GILLIGAN, C. (1986). Les notions de moi et de morale *in* Une si grande différence. Traduit de l'américain par Annie Kwiatek. France : Flammarion, pp. 103-162.
- GOODLAD, J. I. (1984). A Place Called School : Prospects for the Future. New York : McGraw-Hill.
- GOODLAD, J. I., SODER, R., SIROTNIK, K. A. (1990). The Moral Dimensions of Teaching. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec : ministère de l'Éducation.

(1979) Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique. Volume 1 Présentation générale, validation préliminaire et résultats bruts. Québec : ministère de l'Éducation, Service de la recherche.

(1980) Les enseignantes et enseignants du Québec. Une étude socio-pédagogique. Volume 5. Le vécu professionnel : tâche et milieu de travail. Québec: ministère de l'Éducation, Service de la recherche.

(1980). L'école s'adapte à son milieu, énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible. Québec : ministère de l'Éducation.

(1984). La vie pédagogique dans les petites écoles Vie pédagogique, no 29. Québec : ministère de l'Éducation.

(1987). Annexe XXIV, Entente intervenue entre le CPNCC et la CEO, E, 1, 1986-1988. Québec, p. 215

(1988). Enquête auprès des finissants de juin 1986 sur leur situation sur le marché du travail en mars 1987 en Abitibi-Témiscamingue, Bulletin régional sur le marché du travail Région de l'Abitibi-Témiscamingue (08), vol. 8, n. 2, pp. 25-26.

(1988). Statistiques de l'éducation préscolaire primaire secondaire. Québec : ministère de l'Éducation.

(1988). Programme SOPPEC 1976-1980. Rapport d'évaluation (2e partie). Québec : ministère de l'Éducation, Direction des services éducatifs.

(1990). Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Québec, ministère de l'Éducation.

(1991). Les enseignants et les enseignantes : des professionnels à connaître et à reconnaître, Vie pédagogique, no 71, pp. 17-36.

(1992). Direction générale de la formation et des qualifications. Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouveau et valorisation de la profession. Québec : Gouvernement du Québec.

GRACE, G. (1978). Teachers, Ideology and Control A Study in Urban Education. London : Routledge & Kegan Paul.

HAMMON, H., ROTMAN, P. (1984). Tant qu'il y aura des profs. Paris : Seuil.

HARGREAVES, A. WOODS, P. (Eds) 1984. Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching. Milton Keynes : Open University Press.

HARGREAVES, A. (1994). Changing Teachers Changing Times. Toronto : OISE Press.

HARGREAVES, A., FULLAN, M. G. (1992). Understanding Teacher Development. New York : Teachers College Press.

- HUBERMAN, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : Vers un mode d'emploi, Éducation et recherche, vol. 4, pp. 136-153.
- (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles, Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, no 1, pp. 77-85.
- ISAACSON, N. S. (1981). Secondary Teachers' Perceptions of Personal and Organizational Support During Induction to Teaching. Doctoral Dissertation, University of Oregon.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1990). Les savoirs scolaires Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes, Paris : Éditions universitaires.
- JOHNSTON, S. (1994). Is Action Research a "Natural" Process for Teachers?, Educational Action Research, vol 2, no 1, pp. 39-48.
- LAMPERT, M. (1981). How teachers Manage to teach. Perspectives on the Unsolvable Dilemmas in Teaching Practice. Doctoral Dissertation, Harvard University.
- LAPERRIÈRE, A. (1987). Le rôle de l'analyse dynamique de l'interprétation des données qualitatives in J. M. Vander Maren : Interprétation des données de la recherche qualitative. Montréal : Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, pp. 93-98.
- LAROCHELLE, M. BEDNARDZ, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation, Revue des sciences de l'éducation, vol XX, no 1, pp. 5-19.
- LECLERCQ, J. M., RAULT C. (1990). L'enseignant dans la société. Paris : La Documentation française.
- LENOIR, Y. (1991). Théorie et pratique des liens enter-programmes dans une perspective d'inter-structuration cognitive, chapitre 5, in Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des pogrammes d'études au primaire au Québec Tomes I et II. Thèse de doctorat, Université de Paris VII, pp. 475-614.
- LESSARD, C. (1985). Les enseignants et les enseignantes du Québec et la dimension urbaine-rurale : une analyse de leurs opinions sur la gouverne de l'école in M. Crespo, C. Lessard (Ed.) : Éducation en milieu urbain. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 409-431.
- (1986). La profession enseignante : multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Repères, 8, pp. 135-189.
- (1993). La scolarisation, du déterminisme triomphant à l'utilitarisme stratégique in F. Dumont, S. Langlois, Y. Martin : Traité des problèmes sociaux. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture, pp. 817-842.
- (1994). Les conditions d'un travail professionnel en éducation, Options, Québec : CEQ, pp. 103-118.
- LESSARD, C., MATHURIN, C. (1986). L'étude du corps enseignant québécois : revue des écrits et élaboration d'une problématique. Document de recherche.

- LORTIE, D. C. (1969). The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching, in A. Etzioni (Ed.) : The Semi-Professions and their Organization. New-York : The Free Press, pp.1-53.
- (1973). Observations on Teaching as Work, in R. M. W. Travers (Ed.) : Second Handbook of Research on Teaching. Chicago : Rand McNally College Publishing Company, pp. 474-497.
- (1975). Schoolteachers, a Sociological Study. Chicago : University of Chicago Press.
- MAHEU, L., ROBITAILLE, M. (1990). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial in M. Perron, C. Lessard, P. W. Bélanger (Ed.). La profession enseignante au Québec, Enjeux et défis des années 1990. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture, pp. 69-90.
- (1993). Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle : le cas du travail enseignant au collégial, Revue des sciences de l'éducation, vol XIX, no 1, pp. 87-112
- MAHEUX, J. (1981). Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples. Québec : Direction générale du développement pédagogique, collection SREP.
- (1983). La petite école primaire en milieu rural. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- MARQUIS, J. P. (1991). Valeurs et attitudes de la population de l'Abitibi-Témiscamingue vis-à-vis de l'éducation. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- MARTIN, D. (1993). Nature du savoir enseignant : analyse des écrits anglo-saxons in AQUFOM : Compétence et formation des enseignants? Trois-Rivières : Publication des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, pp. 289-303.
- (1994). Pratiques de stagiaires et pratiques de maîtres-associés : les savoirs en jeu dans une situation de stage supervisé in AQUFOM J.A. Roy (Ed.) : Modèles de pratiques de formation des maîtres au Québec. Rimouski : Monographie no 44, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- MARSHALL, J. PETERS, M. (1990). Empowering Teachers, Unicorn, vol 16, no 3.
- MEAD, G. H. (1934). Mind, Self and Society. Chicago : University of Chicago Press.
- MERRIAM, S. B. (1988). A Case Study Research in Education a Qualitative Approach, San Francisco : Jossey-Bass.
- MIALARET, G. (1978). Traité des sciences pédagogiques Fonction et formation des enseignants. Paris : PUF.
- MILES et HUBERMAN (1986). Qualitative Data Analysis. A Source of New Methods. Beverly Hills : Sage Publications.

- MUEL-DREYFUS, F. (1983). Le métier d'éducateur. Paris : Les Éditions de Minuit.
- NEWMAN, K. K. (1978). Middle-aged Experienced Teachers' Perceptions of their Career Development. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- PERRENOUD, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation, Éducation et recherche, vol. 2, pp. 198-212.
- (1984). La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Genève : Librairie Droz.
- (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique in AQUFOM : Compétence et formation des enseignants. Université du Québec à Trois-Rivières, pp. 3-44.
- (1994). Métier d'élève et sens du travail scolaire. Paris : ESF éditeur
- (1994). Curriculum : le formel, le réel, le caché in J. HOUSSAYE : La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui. Paris : ESF éditeur, pp. 61-76.
- (1994). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. Revue des sciences de l'éducation, vol XIX, no 1, pp. 59-76.
- PERRON, M., LESSARD, C., BÉLANGER, P. W. (Ed.) (1990). La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990. Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? Revue des sciences de l'éducation, vol. XIX, no. 1, pp. 5-32.
- POIRIER, J., CLAPIER-VALLADON, S., RAYBAUT, P. (1983). Les récits de vie théorie et pratique. Paris : PUF, Le sociologue.
- POLLARD, A. (1985). The Social World of the Primary School. London : Holt, Reinhart and Winston.
- PROST, A. (1985). Éloge des pédagogues. Paris : Éditions du Seuil.
- RANJART, P. (1984). Les enseignants persécutés. Paris : Robert Jauze.
- RAYMOND, D. BUTT, R. L., YAMAGISHI, R. (1992). Contexts for Teacher Development : Insights from Teachers' Stories, in A. Hargreaves, M. Fullan (Eds) Understanding Teacher Development. New-York : Teachers College Press, pp. 143-161.
- (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique in C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif, (Ed.). Le savoir des enseignants. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 137-168.

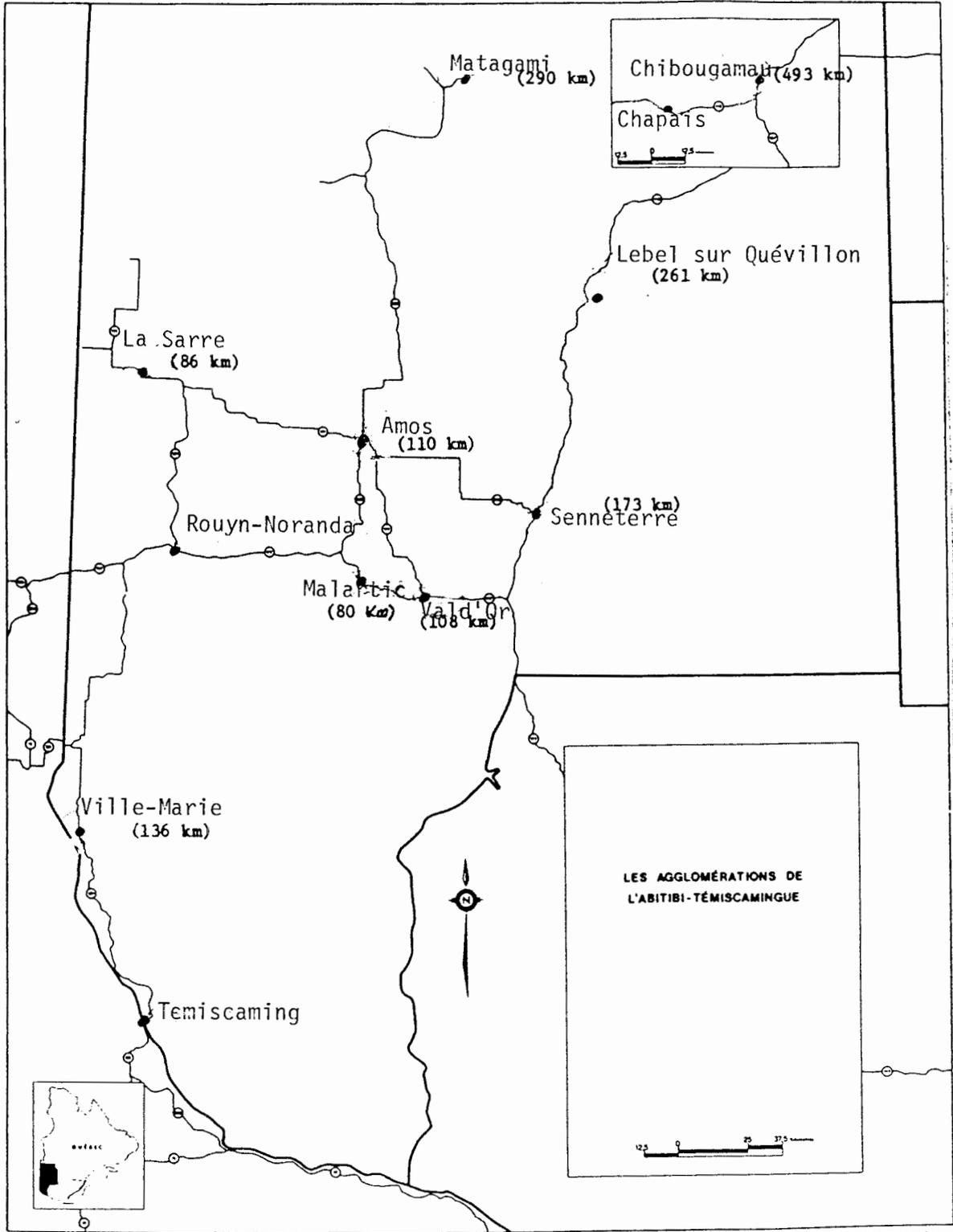
- ROSE, A. (1962). A systematic Summary of Symbolic Interaction Theory, in A. Rose, (Ed) : Human Behavior and Social Processes An Interactionist Approach. Boston : Houghton Mifflin Company.
- RUDDUCK, J., HOPKINS, D. (Eds) (1985). Research as a Basis for Teaching Reading from the work of Lawrence Stenhouse. London : Heinemann Educational Books.
- SANGER, J. (1986). Action Research and Teacher Improvement. An Invited Address to the Canadian Association for Curriculum Studies at the University of Winnipeg. Norwich : Centre for Applied Research in Education (CARE), University of East Anglia.
- SHARP, R., GREEN, A. (1975). Education and Social Control : A study in Progressive Primary Education. London : Routledge and Kegan Paul. pp. 217-227.
- SHEDD, J. B., BACHARACH, S. B. (1991). Tangled Hierarchies Teachers as Professionals and the Management of Schools. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- SIMONS, H. (E) (1980). Introduction : Case Study in the context of Educational Research and Evaluation in Towards a Science of the Singular. Norwich : Centre for Applied Research in Education, Occasional Publication, no 10, pp. 1-13.
- STENHOUSE, L. (1975). An Introduction to Curriculum Research and Development. London : Heinemann Educational Books Ltd.
- (1985). Defining the Curriculum Problem, in S. Rudduck, D. Hopkins (Eds.) : Research as a Basis for Teaching. London : Heinemann Educational Books, pp. 61-64.
- SURINTENDANT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE (1911). Rapport du Surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec pour l'année 1910-1911. Québec : Imprimé par Louis-V. Filteau.
- (1913). Rapport du Surintendant de l'Instruction publique de la province de Québec. Québec : Imprimé par E. E. Cinq-Mars.
- TANGUY, L. (1993). Identités professionnelles et savoir des enseignants in Gauthier, C., Mellouki, M., Tardif, M. (Ed.) Le savoir des enseignants. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 89-100.
- TARDIF, M. (1993). Éléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation in C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif, (Ed.) Le savoir des enseignants. Montréal : Les Éditions Logiques, pp. 23-47.
- TARDIF, M., LESSARD, C., LAHAIE, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant, Sociologie et sociétés, vol. XXIII, no 1, pp. 55-69.
- THIVIERGE, M. (1981). Les institutrices laïques à l'école primaire catholique, au Québec, de 1900 à 1964. Thèse de doctorat, Université Laval.

- TOCHON, F. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement, Revue des sciences de l'éducation, vol XVIII, no 2, p. 181-197.
- (1993). Le fonctionnement «improvisationnel» de l'enseignant expert, Revue des sciences de l'éducation, vol XIX, no 3, pp. 437-461.
- TREMBLAY, M. A., (1968). Initiation à la recherche dans les sciences humaines. Montréal : McGraw-Hill.
- TRINQUIER, P. (1979). Le métier d'instituteur. Tournai : Casterman.
- TRUDEL, P. (1995). Regards sur la pratique pédagogique, Vie pédagogique, no 93, pp. 5-6.
- VAN der MAREN J. M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement, Revue des sciences de l'éducation, vol XIX, no 1, pp.153-172.
- VAN HAECHT, A. (1990). L'école à l'épreuve de la sociologie. Bruxelles : Éditions universitaires.
- VICKERS, G. (1965) The Appreciation System in The Art of Judgment. London : Chapman and Hall, pp. 67-74.
- WALLER, W. (1932). The sociology of Teaching. New York : John Wiley & Sons.
- WALKER, R. (1985). Doing Research A Handbook for Teachers. London : Methuen.
- WILLOWER, D., J., BOYD, W. L. (Eds) (1989). Willard Waller on Education and School. Berkeley : McCutchan Publishing Corporation.
- WOODS, P. (1979). The divided school. London : Routledge and Kegan Paul.
- (1981). Strategies, Commitment and Identity : Making and Breaking the Teacher Role, in L. Barton and S. Walker (Eds). Schools, Teachers and Teaching. London : The Falmer Press, pp. 282-302.
- (1983). Sociology and the School. London : Routledge and Kegan Paul.
- (1985). Sociology, Ethnography and Teacher Practice, Teaching and Teacher Education, vol 1, no 1, pp. 51-82.
- (1985). Conversations with Teachers : some Aspects of Life-History Method. British Educational Research Journal, vol. 11, no 1.
- (1990). L'ethnographie de l'école. Paris : A. Colin.
- WOODS, P. HAMMERSLEY, M. (Eds.) (1977). School Experience. New York : St-Martin Press Inc.

APPENDICE I

CARTE DES PRINCIPALES AGGLOMÉRATIONS DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Carte 1



Service de l'Abitibi-Témiscamingue

APPENDICE II

EXEMPLE D'ENCODAGE DU VERBATIM D'ENTREVUE

- 19
1-A/pl-S
- Q. S'il y a quelque chose qui revient tantôt... Ces programmes-là, comment est-ce que tu les utilises ? Est-ce que ce sont des outils que tu utilises tous les jours ou si c'est dans une planification hebdomadaire ou si le bulletin descriptif reprend assez les objectifs pour ne pas avoir à retourner au programme ?
- M. Le programme, je pense que je l'utilise surtout en début d'année; je le regarde en début d'année. Je regarde bon une deuxième année, qu'est-ce que c'est une troisième année, qu'est-ce que c'est.
- 20
1-A/pl-S
- Q. Dans chacune des disciplines ?
- M. Dans chacune des disciplines. Je fais comme un peu un ménage de tout ça, aussi pour me donner un portrait global de ce que ça va être. Ensuite, ça peut m'arriver de retourner, mais on a d'autres outils, les conseillers pédagogiques ont aussi travaillé dans les programmes. On a des outils qui sont peut-être un peu plus pratiques que le programme, que les programmes. Mais, ça m'arrive d'y retourner. Ça peut être... à un moment donné, je vais avoir besoin de quelque chose.
- 21
1-A/pl-S
- Q. Pour vérifier quelque chose ?
- M. Quelque chose.
- Q. Puis, est-ce que tu les utilises de la même façon cette année, avec un degré, que l'an passé ou l'année d'avant ?
- 22
1-A/pl/f-S
- M. Bon, c'est sûr qu'en prenant de l'expérience, il y a des choses qui sont acquises, que j'ai intégrées aussi. Peut-être que je... Mais je pense que j'approfondis. Je l'ai regardé encore, mais je vais sûrement y retourner dans le courant de l'année, c'est sûr. Je pense que... Je pense que dans la pratique, il y a toujours quelque chose qui t'as, quand tu l'as vécu avec des enfants, il y a toujours quelque chose que t'as envie d'améliorer, de réessayer, d'aller voir bon c'que... est-ce que je ne pourrais pas ajouter d'autre chose, est-ce que je pourrais pas intégrer d'autre chose avec ça, est-ce que je pourrais pas faire un lien avec un autre programme par exemple ?
- 23
1-A/pl-S
- Q. Intégrer quelque chose ?
- M. Intégrer tout ça, là.
- Q. Mais l'an passé et l'année d'avant, quand tu regardais au début d'année les programmes d'étude, tu avais cinq ou six disciplines à regarder deux ou trois fois, tandis que cette année, c'est une fois...

APPENDICE III

EXEMPLE DU VERBATIM D'ENTREVUE ENCODÉ ET RÉUNI PAR THÈME

**L'itinéraire professionnel—l'expression des contextes
(I-Co)**

79

10-I/po-Co

10-A/ma/ot-Co

D. Moi, j'enseigne sciences humaines dans sa classe, pis elle, elle enseigne l'anglais. C'fait que déjà là les groupes d'élèves... J'sais pas moi tout's les élèves de l'école sont mes élèves hein, je les ai eus en 1ère année, 2e : j'ai fait 1ère année longtemps, c'fait que, j'ai enseigné 1ère année 12 ans ici.

Q. Qui veut aider? En tout cas, je repensais à ce que tu me disais là et puis ça, cest ça hein,, y est disponible, y est disponible, c'est bien. Y faut aussi... Y porte bien ses 50 ans, 50 ? Bon. Nous, on a combien de minutes là ?

133

10-I/e-Co

D. Là, t'as quelle heure là ?

Q. J'ai une heure et demie.

134

10-I/e-Co

D. Jusqu'à 2 heures. Deux heures, c'est la récréation là, puis là, c'est... On n'est pas obligées d'arrêter de parler tout d'un coup là.

Q. Oin. Bon. O.k. Toi, est-ce qui avait des choses là auxquelles t'as pensées, est-ce qui a des choses auxquelles t'as pensées depuis qu'on s'est, on a arrêté ça là, dont tu voudrais faire mention. On parlait des salaires tantôt, ça ça.

135

10-I/e/sa-Co

D. Ah oui, peut-être. Disons que j'ai commencé à enseigner on avait... J'avais deux mille quatre cents par année.

Q. Deux mille quatre cents. C'est, le bill 25 était passé ?

136

10-I/sa-Co

D. Oui. Ça a passé là l'année, puis à la fin de l'année là, on avait eu un mille de

Q. D'augmentation.

137

10-I/sa/mi-Co

D. Parce qu'on gagnait moins cher nous autres en campagne, qu'en ville. Moi, j'étais en campagne, on gagnait moins cher que les professeurs de la ville, on gagnait moins cher que les hommes.

Q. Oui, oui

138

10-I/e/sa-Co

D. Maintenant, c'est ça. C'fait que là...

**Les activités d'enseignement/apprentissage—L'expression des perspectives
(A-P)**

Q. Ça a quel impact ça, des changements dans les programmes d'étude, l'arrivée de nouveaux programmes d'étude sur la pratique de l'enseignement ou sur l'enseignant comme tel?

23

2-A/p/ch-Co

2-A/p/ch-P

F. C'est un peu insécurisant. C'est, j'essaie de voir qu'est-ce qui se passe aux rencontres pédagogiques quand il y a un nouveau programme. Les gens sont pas trop sûrs, ils disent: "Bon encore un nouveau programme; bon le vieux, il me semble qu'il est encore bon; puis il va falloir étudier ça." Ils ont l'impression, d'après ce que je constatais, que ça fait comme s'il y avait des choses qui étaient mises de côté. Puis que c'était peut-être pas exactement ça! Moi, j'essaie de le voir comme une amélioration. Des choses plus claires autant que possible.

Q. Mais ça, c'est pas évident pour tout le monde que c'est une amélioration.

24

2-A/p/ch/an-Co

2-A/p/ch/an-P

F. Je pense pas parce que quand il y a un nouveau programme qui est mis en application, il me semble qu'il y a beaucoup d'insatisfactions qui sortent. Au niveau de l'anglais aussi, ça c'est fait. On avait un programme maison de la commission scolaire, puis les livres bleus sont arrivés justement au début des années 80 là, puis les gens savaient pas trop comment prendre ça, puis c'était toute une nouvelle approche de la communication, puis là ils se demandaient où est-ce qu'ils s'en allaient dans tout ça. Ça insécurise.

Q. Les deux.

27

2-A/p/an-Co

2-A/p/an-P

F. Oui, puis les titulaires qui sont capables de se débrouiller facilement en anglais, j'ai l'impression qu'ils ressentent moins le problème que ceux qui ont des difficultés et qui doivent l'enseigner pareil parce qu'il n'y a pas de spécialistes dans leur école.

Q. Alors, si je résume là, un changement de programmes, ça insécurise les enseignantes. Elles comprennent pas au juste pourquoi ou les motifs pour lesquels on fait un changement de programme.

**Le fonctionnement organisationnel de l'établissement scolaire—L'expression de la
carrière
(F-Ca)**

231

14-F/rd-Ca

14-I/po-Co

- Q. Mais toi là, l'an prochain, est-ce que tu vas avoir un poste de toute façon ?
- F. Oui. Parce que j'suis permanente là, j'suis chanceuse pour ça. Sauf qu'il sera peut-être pu ici, ça va peut-être être l'autre côté, à l'école Chanoine Delisle. Ou là, mon directeur m'a dit, bon, pis y ferait toute pour me garder, pis tout ça, ça m'a fait, ça été une valorisation pour moi qu'il me dise ça là, parce que bon, à cause, il sait qu'est-ce que j'suis capable de faire, pis y voudrait me garder dans l'école. S'il y a un poste au régulier là, j'pourrais passer mais... c'est rien de sûr, parce que y en a d'autres avant moi.

**Les activités avec les collègues—Négociations
(C-N)**

Q. J'reviens au calendrier scolaire, ce que tu dis là, as-tu des... des créneaux pour le dire queque part ? pouvoir l'influencer ?

151 et 152
15-F/cl-N
15-C/cl-N

M.J. L'année passée... moi, j'suis arrivée dans la salle, la première fois où j'ai eu à dire un mot là dans le calendrier scolaire, ça devait faire un an que j'travaillais probablement là, là j'ai dit y présente le calendrier, pis moi j'suis pas d'accord pantoute avec ce calendrier-là. Personne parle, moi j'parle. C'fait que là les autres profs y me regardent toute en voulant dire tu parles pour rien t'sais. Fait que là, le principal y dit "pourquoi tu dis ça ?" J'ai dit : "Moi, je pense qu'on devrait avoir 2 ou 3 journées regroupées pis après ça, qu'on foute la paix. Qu'on ait des grandes périodes de travail avec les enfants". Pis là, j'donne toutes mes raisons. "Parce que les enfants se concentrent mieux. On est... on l'sait que le prochain congé y va être dans 3 semaines. Y est pas la semaine prochaine là. T'sais. On a du temps. Pis, j'ai dit : "Deuxièmement, la direction ne prendra pas au complet ces trois jours-là. Y seront pas capables, y oseront pas, y vont être trop gênés". Je l'ai dit comme ça. Fait que là, les autres ont dit "ouan, ça du bon sens". Finalement, j'suis venue à bout de faire embarquer tout mon monde dans l'école ici. [...].

Q. Ouan, ouan. Ça, c'est un principe, vieux comme le monde.

154 et 155
15-F/cl-N
15-C/cl-N

M.J. Bon. Donc, moi... On est 10, 12 enseignants ici, on fait un calendrier scolaire, y sont 10, 12 l'autre côté, y font un calendrier. Chaque école fait son calendrier, le principal arrive avec les calendriers des enseignants, y n'en a pas un pareil, là y prennent celui qui a la plus grande tendance, mais comme on s'est jamais rencontré d'une école à l'autre pour en parler, ça reste comme ça.

170 et 171
15-C/rd/rc-N
15-C/dn-P

M.J. On est démobilisés dans tout. T'sais, ça se reflète ça. J'parlais de ça avec une enseignante de mon niveau la semaine passée : si syndicalement, t'es démobilisée, ... dans ta classe, tu l'es aussi, pis au niveau des rapports enseignants aussi, tu l'es démobilisée. Chacun travaille pour soi, finalement. On s'est rencontré, on a pris 3, 4 petites notes, on s'en va chacun dans nos classes pis... t'sais pas plus que ça, là. On n'est pas plus uni qu'il faut. Fait quand on veut avoir de quoi dans not'école là, ça marche pas. On se tient pas. Moi, je leur disais une fois pendant... cet hiver. Un moment donné, e... on avait une exposition de livres éducat... de jouets et livres éducatifs, pendant une journée P.E. J'ai dit, moi, j'vas pas à ça. Des expositions de livres, pis de jouets éducatifs, j'suis capable d'aller en voir quand j'va magasiner là.

Le milieu environnant-L'expression de la carrière
(M-Ca)

- 289
S27-M/is-Ca
- Q. Est-ce que t'as le temps de t'impliquer dans la communauté ici? Dans la municipalité?
- R. Non.
- 290
S27-M/l-Ca
- Q. As-tu des activités de loisir?
- R. Non. Pas le temps.
- 291
S27-M/l/en-Ca
- Q. C'est ça, la maison.
- R. Disons que l'été là j'vas marcher beaucoup des choses comme ça là. Mais là quand les activités des enfants reprennent là, j'ai pu le temps.
- 294
S27-M/l/ft-Ca
- Q. Tout le temps, tout le temps.
- R. Tout le temps. Le burn out là, si jamais j'en ai là c'est ça.