

# **REGARDS CROISÉS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE**

**par**

**Annie Bédard**

M.Ed. en administration scolaire, Collège universitaire de Saint-Boniface, 2005  
Certificat en enseignement, U.B.C., 1985  
Baccalauréat en traduction, Université Laval, 1982

THÈSE PRÉSENTÉE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE DOCTORAT EN  
ÉDUCATION POUR L'OBTENTION DU GRADE DE  
DOCTEUR EN ÉDUCATION

dans le Programme  
en Leadership éducationnel  
Faculté d'éducation

**© Annie Bédard 2016**

**UNIVERSITÉ SIMON FRASER**

**Printemps 2016**

Tous droits réservés.

Toutefois, conformément à la Loi sur le droit d'auteur, cette oeuvre peut être reproduite en partie, sans autorisation. L'utilisation équitable de l'oeuvre aux fins d'étude privée ou de recherche, de critique ou de compte rendu, ou pour la communication des nouvelles ne constitue pas une violation du droit d'auteur à la condition que soit mentionnée la source.

# **CONTRASTING PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL SUCCESS**

**by**

**Annie Bédard**

M.Ed. in Educational Administration, Collège universitaire de Saint-Boniface, 2005

Teaching Certificate, U.B.C., 1985

Baccalaureate in Translation, Université Laval, 1982

THESIS PRESENTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF  
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF  
DOCTOR OF EDUCATION

in the

Educational Leadership Program

Faculty of Education

**© Annie Bédard 2016**

**SIMON FRASER UNIVERSITY**

**Spring 2016**

All rights reserved.

However, in accordance with the *Copyright Act of Canada*, this work may be reproduced, without authorization, under the conditions for « Fair Dealing ». Therefore, limited reproduction for the purposes of private study, research, criticism, review and news reporting is likely to be in accordance with the law, particularly if cited appropriately.

## Approval

**Name:** Annie Bédard  
**Degree:** Doctor of Education  
**Title:** *Regards croisés sur la réussite scolaire*  
**Examining Committee:** **Chair: Dr. Roumiana Ilieva**  
Associate Professor

**Dr. Marianne Jacquet**  
Senior Supervisor  
Associate Professor

---

**Dr. Cécile Sabatier**  
Supervisor  
Associate Professor

---

**Dr. Valia Spiliotopoulos**  
Internal/External Examiner  
Associate Professor

---

**Dr. Julie Myre-Bisaillon**  
External Examiner  
Professeure titulaire  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

---

**Date Defended/Approved:** February 12th, 2016

## **Ethics statement**

The author, whose name appears on the title page of this work, has obtained, for the research described in this work, either:

- a. human research ethics approval from the Simon Fraser University Office of Research Ethics

or

- b. advance approval of the animal care protocol from the University Animal Care Committee of Simon Fraser University

or has conducted the research

- c. as a co-investigator, collaborator, or research assistant in a research project approved in advance.

A copy of the approval letter has been filed with the Theses Office of the University Library at the time of submission of this thesis or project.

The original application for approval and letter of approval are filed with the relevant offices. Inquiries may be directed to those authorities.

Simon Fraser University Library  
Burnaby, British Columbia, Canada

Update Spring 2016

## Résumé

Alors que de nombreuses définitions circulent pour définir la réussite scolaire, ce travail analyse le discours de divers acteurs scolaires au sein d'un conseil scolaire francophone dans une province anglophone quant à leurs représentations de la réussite scolaire. Ces acteurs scolaires sont respectivement des élèves finissants du secondaire, leurs parents, ainsi que certains membres du personnel de l'école, tels une aide pédagogique spécialisée, des enseignants titulaires et spécialistes, et une direction. Leurs propos, recueillis lors d'entretiens compréhensifs, ont permis de cerner différents éléments qui offrent des pistes de réflexion pouvant éclairer la pratique pédagogique et mettre en lumière les rôles et responsabilités de chacun des acteurs scolaires en vue de favoriser le succès scolaire de tous les élèves.

Les participants à cette recherche s'entendent pour dire que la réussite scolaire est unique à chacun : une quête à la fois personnelle et sociale, une projection à la fois utopique et réaliste, propice à la réalisation de soi dans un contexte familial et social, et enfin, un portail vers l'avenir.

L'analyse des entretiens permet de dégager trois grands besoins: le besoin d'être, le besoin de l'autre et le besoin de devenir. Les participants ont également identifié plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques, nécessaires selon eux à la réussite de l'élève, qui amènent à réfléchir sur la réussite scolaire dans le cadre de la construction identitaire de l'élève tout au long de son parcours scolaire, de la place de la relation école-famille dans la réussite de l'élève, et de la notion de leadership éducationnel partagé dans un tel contexte.

Au final, des recommandations sont proposées afin d'orienter le mandat scolaire et guider le développement personnel de l'élève ainsi que la formation continue des intervenants scolaires, dans le but de favoriser la réussite scolaire des élèves.

Mots-clés: Réussite scolaire; représentations sociales; éducation francophone en milieu minoritaire; relations école-famille; leadership éducationnel; construction identitaire; mandat scolaire.

## Dédicace

*À ma mère et à mon père,  
à mes fils, Hugo et Raphaël,  
par qui, et pour qui,  
j'ai connu l'amour inconditionnel.*

## Remerciements

Ma recherche portant sur la réussite scolaire, je me sentais certes redevable à tous ces gens qui m'ont appuyée tout au long de ce travail, souvent ardu, voire même décourageant parfois, mais tout autant enrichissant et valorisant.

J'aimerais remercier tout d'abord tous les participants aux entretiens; vos riches propos m'ont permis d'ouvrir ma vision et d'élargir la portée de l'analyse de votre discours. Sachez que vos sages mots m'ont plus d'une fois motivée: ... **ça commence avec le désir de réussir, pis après ça c'est juste mettre l'effort pour réussir (É5) ... il faut apprendre à se motiver, il faut apprendre à faire quelque chose et le faire jusqu'au bout (É2) ... la réussite c'est terminer quelque chose que t'as commencé ... pis d'être content avec, d'avoir un but et de le finir, pas arrêter (É3)**. Impossible d'abandonner!

J'exprime aussi ma grande reconnaissance envers ma directrice de thèse, Dr. Marianne Jacquet, ainsi qu'au Dr. Cécile Sabatier, membre de comité; la pertinence de vos commentaires et vos encouragements en fin de parcours, m'ont permis de finalement franchir la ligne d'arrivée.

Bien que l'exercice de la rédaction de thèse ait été une aventure plus ou moins solitaire, je garde un précieux souvenir des nombreuses discussions et présentations avec mes collègues, de la première cohorte en français, lors de nos sessions de cours.

Merci à mes merveilleux amis qui m'ont encouragée sans relâche, tout en respectant mon besoin de solitude. Vous ne m'entendrez plus dire, **quand j'aurai fini ma thèse...** La vie normale reprend son cours...

Mon merci le plus absolu s'adresse à mes parents et à mes enfants, à qui je dédie cette recherche; vous avez été la source de ma motivation, l'ancre de ma persévérance et je partage avec vous le fruit de mon succès. Je vous aime!

## Table des matières

Approval.....	ii
Ethics statement .....	iii
Résumé.....	iv
Dédicace.....	v
Remerciements.....	vi
Table des matières .....	vii
Liste des tableaux .....	ix
Liste des acronymes.....	x
<b>Chapitre 1. Introduction .....</b>	<b>1</b>
1.1. Une problématique qui (m’) interpelle .....	3
1.2. Recension des écrits et des études.....	13
1.2.1. La réussite scolaire .....	14
1.2.2. La relation école-famille.....	29
1.3. Questions de recherche.....	38
<b>Chapitre 2. Cadre conceptuel .....</b>	<b>41</b>
2.1. Le leadership éducationnel partagé .....	42
2.2. Les représentations sociales .....	48
2.3. Discours et Réussite scolaire.....	52
<b>Chapitre 3. Considérations méthodologiques .....</b>	<b>60</b>
3.1. Approches méthodologiques .....	60
3.2. La recherche qualitative.....	70
3.3. Description du contexte et profil des participants .....	76
3.4. Collecte et analyse des données.....	81
3.5. Les limites de la recherche.....	90
<b>Chapitre 4. Facteurs d’influence de la réussite scolaire.....</b>	<b>96</b>
4.1. Facteurs intrinsèques.....	98
4.1.1. Effort, persévérance et volonté.....	99
4.1.2. Motivation, potentiel et responsabilité .....	104
4.1.3. Estime de soi et confiance en soi .....	108
4.1.4. Autonomie et qualités de gestion de travail .....	114
4.2. Facteurs extrinsèques .....	124
4.2.1. Environnement familial – représentations mitigées des acteurs scolaires .....	124
4.2.2. Environnement scolaire – objets de motivation.....	131
4.2.3. Environnement social – relations avec les pairs, réalité de la vie et maturité .....	143



<b>Chapitre 5. Rôles et responsabilités de chacun des acteurs .....</b>	<b>150</b>
5.1. Les parents – présents, de près ou de loin .....	152
5.2. Les intervenants scolaires – avec et pour l’élève, d’ici à là, un pas à la fois.....	158
5.2.1. L’enseignant – passion, relation et différenciation.....	160
5.2.2. Les spécialistes – de l’APS à l’orthopédagogue .....	182
5.2.3. La direction– pilier et médiateur.....	186
5.3. L’élève – responsable de soi et de ses pairs .....	194
<b>Chapitre 6. Regards croisés sur la réussite scolaire : Synthèse, recommandations et conclusion .....</b>	<b>198</b>
6.1. Une quête personnelle .....	199
6.2. Une quête sociale.....	209
6.3. Besoins déclarés .....	215
6.3.1. Le besoin d’être.....	216
6.3.2. Le besoin de l’autre .....	224
6.3.3. Le besoin de devenir .....	235
6.3.4. Critères de réussite .....	246
6.4. Recommandations.....	251
6.4.1. Développement personnel et construction identitaire.....	252
6.4.2. Mandat scolaire .....	255
6.4.3. Formation continue.....	263
6.4.4. Leadership éducationnel.....	265
<b>Références .....</b>	<b>270</b>
<b>Annexe A. Guides d’entretien .....</b>	<b>286</b>
Annexe A1. GUIDE D’ENTRETIEN DE L’ÉLÈVE, finissant/e de 12 <sup>e</sup> année.....	286
Annexe A2. GUIDE D’ENTRETIEN DU PARENT.....	289
Annexe A3. GUIDE D’ENTRETIEN DE L’INTERVENANT SCOLAIRE .....	293
<b>Annexe B: Analyse des données.....</b>	<b>297</b>
Annexe B1. THÉMATIQUE: Relations intervenants-élèves.....	297
Annexe B2. RÉSUMÉS RELATIONS INTERVENANTS-ÉLÈVES .....	298
Annexe B3. THÉMATIQUE: Soutien de l’élève.....	299

## Liste des tableaux

Tableau 1: Profil des quinze participants à la recherche.....	80
---	----

## Liste des acronymes

ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
CEA	Centres d'éducation aux adultes
CLIP	Critical Learning Instructional Path
CSF	Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique
EHB	Évaluations d'habiletés de base
FPP	Full-Purpose Partnership
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAP	Plan d'apprentissage personnalisé
PBL	Project-Based Learning
RS	Représentation sociale

## **Chapitre 1. Introduction**

Le succès et l'échec sont des expériences très personnelles,  
intimement liées à celui ou celle  
que vous pensez être réellement au fond de vous-même. (p.85)

Chopra (1998)

Cette recherche a pour objectif d'analyser les discours de quinze acteurs scolaires sur la thématique de la réussite scolaire. Que recouvre cette dernière pour les élèves, leurs parents mais aussi pour les intervenants scolaires, soit les enseignants titulaires et spécialistes, les aides pédagogiques spécialisées et les directions des écoles ? Tous ces acteurs ont-ils les mêmes représentations de la réussite scolaire ? En ont-ils la même vision ? Partagent-ils les mêmes attentes, les mêmes besoins pour atteindre cette réussite scolaire ?

Les réponses que chacun des différents acteurs précédemment cités apportent à ces questions permettent d'obtenir une compréhension plus fine de cet objet d'étude qu'est la question de la réussite scolaire depuis plusieurs décennies. Les résultats de cette recherche ont par conséquent pour intention de mieux comprendre les besoins et les attentes des divers acteurs scolaires, dans le but non seulement d'améliorer l'expérience

scolaire des jeunes mais aussi de favoriser leur réussite scolaire et, plus largement, leur réussite future.

Cette thèse comprend six chapitres. Au chapitre un, j'identifierai la problématique et les questions qui m'ont conduite à développer ma recherche, à la lumière de la littérature et d'autres recherches dans le domaine de la réussite scolaire, lesquelles ont encadré mon questionnement et m'ont permis de définir les éléments à considérer dans mon analyse des représentations des acteurs de la relation éducative et des facteurs qui la favorisent ou l'entravent. Les notions de représentations et de discours, propres à l'approche qualitative utilisée pour cette recherche, seront explicitées dans le cadre conceptuel, présenté dans le chapitre deux. Le concept de leadership éducationnel y sera aussi discuté.

Un survol de quelques recherches dans le domaine de la réussite scolaire, au chapitre trois, offrira une vue d'ensemble de diverses approches utilisées par d'autres chercheurs et permettra de situer la méthodologie de ma recherche, à la lumière de ces dernières. Je présenterai ensuite le modèle de recherche retenu ainsi que le type d'entretien choisi. Le contexte dans lequel se déroule cette recherche, le profil des participants, les outils de cueillette de données, et la méthode d'analyse des données y seront également décrits. J'élaborerai sur l'approche plus spécifique de l'étude des représentations, dans le contexte qui nous préoccupe, et sur l'importance de valider les données et de contrôler, en autant qu'il se peut, les limites de la recherche et les propres biais du chercheur.

Aux chapitres quatre et cinq, je présenterai l'analyse des données des quinze entretiens réalisés. Au chapitre quatre seront discutés divers facteurs d'influence de la réussite scolaire, exprimés par les participants. Je distinguerai certains facteurs intrinsèques et extrinsèques. Au chapitre cinq, je présenterai les rôles et responsabilités des divers acteurs, identifiés dans les propos des participants aux entretiens.

En conclusion, je proposerai enfin au chapitre six, des pistes de réflexion qui émergent suite à l'analyse des données. Je croiserai les regards des participants sur le sens que ceux-ci donnent à la réussite scolaire, et ainsi que sur les besoins qui s'en dégagent. Je présenterai également les représentations particulières à la vision que peuvent avoir les participants sur l'avenir des élèves. Cela me mènera à envisager des recommandations qui s'offrent à la lumière des résultats de cette recherche.

## **1.1. Une problématique qui (m') interpelle**

Selon Dépelteau (2000), « cinq facteurs peuvent influencer le choix d'un sujet de recherche : le « vécu » et les goûts personnels du chercheur, les intérêts stratégiques, l'utilité du sujet concerné, le développement de la science et les résultats sommaires d'une recherche exploratoire » (p. 100).

Dans le cadre de mon cheminement professionnel en tant qu'enseignante puis comme direction d'école, j'ai observé au cours des années de nombreuses situations qui continuent à me questionner encore aujourd'hui : un élève envoyé régulièrement dans le corridor pour mauvais comportement; celui-ci qui confie à sa mère que personne ne

l'aime à l'école; cet autre qui préfère manquer son cours plutôt que de risquer de se faire encore humilier devant ses camarades, et cette nouvelle étudiante qui s'est sentie immédiatement rejetée par un enseignant déjà débordé, n'en sont que quelques exemples. J'ai plusieurs fois discuté avec des élèves pour qui l'école est, selon eux, comme une prison, un système inutile qui aura fait taire leurs rêves et éveillé en eux le sentiment d'incompétence, d'échec, car on n'a pas su les aider, les encourager. Ils auraient pourtant aimé réussir eux aussi.

Mais il n'y a pas que de mauvaises histoires; il y a tous les élèves qui réussissent grâce à des intervenants extraordinaires, et ce malgré parfois de grandes difficultés d'apprentissage, ceux qui vivent des expériences scolaires inoubliables, impliqués dans de nombreuses activités parascolaires, fiers de leurs succès. Cependant, plusieurs de ces élèves qui affichent un parcours plus valorisant peuvent à la fois ressentir succès dans leurs études et incertitude quant à leur avenir. Les chemins et détours vers la réussite semblent aussi nombreux qu'il y a d'élèves!

Comment alors définir cette « réussite » que tous convoitent? Pouvons-nous déterminer des facteurs communs qui peuvent orienter l'élève sur le chemin de la réussite à court et à long terme? Est-il possible d'identifier les facteurs clés qui favoriseraient cette réussite, et plus spécifiquement dans le contexte qui est le nôtre pour notre étude, soit la réussite scolaire en milieu minoritaire francophone dans un contexte majoritairement anglophone?

En tant que directrice d'école, mon mandat est d'assurer le bien-être et la réussite de tous les élèves, mais cet objectif est-il vraiment atteint dans nos écoles? Les élèves se sentent-ils en sécurité, accueillis, compris, respectés par tous à l'école? Les élèves reçoivent-ils une éducation qui répond à leurs besoins particuliers et qui les encourage dans leurs apprentissages à développer leur plein potentiel? Au terme de leurs études secondaires, les élèves se sentent-ils prêts pour la prochaine étape de leur vie ?

Bien que nous ayons de nombreux succès à célébrer, l'histoire au quotidien ne vient pas toujours le confirmer : échecs scolaires, décrochages, abandons de cours, élèves expulsés de classe, etc. Le fait est, nos élèves ne sont pas tous heureux à l'école et ils ne réussissent malheureusement pas tous.

Le taux de décrochage en Colombie-Britannique est passé de 13,3% en 1993 à 7,5% en 2005 puis à 5,9% en 2012, selon Statistiques Canada (2012). Ainsi nous demandons-nous, bien que le taux de décrochage continue de baisser graduellement, quel avenir se dessine pour ces jeunes décrocheurs?

Mais voyons plus précisément quels sont certains enjeux propres à un conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique, auquel ont été attachés pendant une période les participants à cette recherche. Décrivons d'abord brièvement l'historique et le contexte de ce conseil scolaire, ainsi que sa position par rapport à la réussite scolaire de ses élèves.



Ce conseil scolaire francophone a acquis en 1995 la gestion de ses écoles dans une province anglophone. Ce droit à la gestion francophone fut ardemment gagné par l'Association des parents francophones de la Colombie-Britannique, suite à des poursuites judiciaires, de multiples années de revendications et grâce au droit constitutionnel institué dans l'article 23 de la *Charte des droits et des libertés*, énoncé ci-dessous, qui garantit le droit à l'instruction dans la langue de la minorité:

23. (1) Les citoyens canadiens :

a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, et/ou

b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue.

(2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada, ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

(3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;

b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics.

— Article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*

Ce conseil fait partie du système d'éducation public provincial et gère un peu moins d'une quarantaine de programmes francophones élémentaires et secondaires, homogènes et hétérogènes, dans tout le territoire provincial. La population étudiante inscrite à ces programmes provient de plus de 70 différents pays d'origine, parlant près de 60 langues, mais partageant une langue de scolarisation, le français. Ce conseil scolaire francophone dessert une clientèle de plus de 5000 élèves, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, mais ces nombres ne sont pas représentatifs de la population francophone en Colombie-Britannique.

Dans son rapport publié en 2011, suite à l'étude du recensement de 2006 au Canada, Statistiques Canada indique que les Britanno-Colombiens d'origine francophone étaient au nombre de 58 885; un nombre qui se maintient si l'on considère le recensement de 2001, qui comptait alors 58 890 personnes vivant en Colombie-Britannique et dont la langue maternelle était le français.

Par contre, les francophones représentent aujourd'hui 1,4% de la population totale de la Colombie-Britannique (4 074 385 habitants), par rapport à 1,8% en 1991. Un grand nombre de ces francophones viennent du Québec et des autres provinces canadiennes, mais nous retrouvons également diverses origines culturelles, soit de nombreux immigrants de l'Afrique, de l'Europe, et autres origines francophones du monde.

Ainsi, depuis le 2 novembre 1995, les enfants de parents ayants droit (voir Article 23 de *La Charte des droits et libertés* ci-dessous) sont admissibles à l'éducation en français, en Colombie-Britannique, sous la gestion d'un conseil scolaire francophone, qui

gère le programme francophone à la grandeur du territoire de la Colombie-Britannique. Plusieurs ayants droit sont issus de familles exogames, ou encore de familles d'immigrants, dont les enfants ont commencé leurs études en français au Québec. Tous ces ayants droit, installés en Colombie-Britannique, sont dispersés à la grandeur du territoire, avec une plus importante concentration dans les grands centres, tels Vancouver et Victoria.

Tous les programmes francophones à l'élémentaire sont offerts dans des sites homogènes, par contre au secondaire on retrouve des programmes francophones au sein de sites hétérogènes ou homogènes. Les programmes hétérogènes offrent certains cours au programme francophone, habituellement le français langue première et les sciences humaines, ainsi que quelques cours en immersion, généralement les mathématiques et les sciences, mais les autres cours offerts aux élèves sont en anglais. Par contre, la langue d'instruction dans les écoles homogènes est le français dans toutes les matières, sauf pour les cours d'anglais ou de langues étrangères comme l'espagnol. Les élèves y étudient deux programmes de langue maternelle, soit l'anglais et le français, ainsi que tous les programmes d'études mandatés par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. À la fin du secondaire, l'élève qui a étudié au programme francophone reçoit un diplôme de fin d'études secondaires en français langue première, le Cornouiller, et un diplôme de fin d'études secondaires en anglais langue première, le Dogwood.

C'est toutefois dans un contexte de langue minoritaire que se fait l'apprentissage en français. L'environnement anglophone domine plus ou moins selon la situation familiale de l'élève. La langue utilisée à la maison est souvent l'anglais ou une autre

langue. Selon le recensement canadien de 2011, 70 760 citoyens ont rapporté le français comme leur langue maternelle, et de ceux-ci, 24 445 ont indiqué que le français était la langue la plus souvent parlée à la maison. Pour les 219 665 enfants de zéro à quatre ans, il est rapporté que 172 100 d'entre eux parlent anglais, tandis que seulement 1 105 parlent français et 695 parlent français et anglais. Plusieurs élèves donc, bien qu'ayants droit au programme francophone, ne parlent pas le français à leur entrée en maternelle et requièrent les services de francisation.

Pour ce, ce conseil scolaire francophone se donne comme mission de :

Développer chez l'élève, dès le plus jeune âge, une maîtrise de la langue française, une culture d'apprentissage continu, des habitudes de vie saine et un esprit de contribution à la société.

Message réitéré dans ces mots du président de ce conseil scolaire francophone (CSF), à la page d'accueil de son site (2014) :

Le Plan stratégique 2011-2014 du CSF a un objectif bien précis: celui de faire de nos élèves des citoyens et des citoyennes du monde! Pour cela, nous avons promis de déployer tous les moyens pour développer leur plein potentiel intellectuel et culturel afin qu'ils et qu'elles soient fiers de cette belle langue française et des cultures francophones qu'ils et qu'elles côtoient.

Déjà, dans le cadre de son plan stratégique 2005-2010, ce conseil scolaire francophone se donnait un mandat de transformation pédagogique qui intégrait à ses initiatives les trois volets suivants : les volets éducatif, technologique, et culturel et communautaire, par le biais d'un projet innovateur commun, Pédagogie 2010.

Toutefois, la réussite scolaire demeure au cœur de son projet pédagogique tel que présenté dans le préambule de son dernier plan stratégique 2011-2014 :

En Colombie-Britannique, la réussite scolaire (qui comprend la réussite identitaire) demeure la raison d'être primordiale de l'école et du conseil. Bien se connaître, afin de mieux connaître l'autre, qu'il soit juste à côté ou bien à l'autre bout du monde, c'est l'affaire de tous les intervenants; école, parents, communauté. Les apprentissages que réaliseront chaque élève doivent alors se faire dans une perspective du développement d'une citoyenneté consciente, c'est-à-dire...

- Une conscience planétaire et responsable
- Une conscience environnementale
- Une conscience entrepreneuriale
- Une conscience du mieux-être
- Un engagement civique, le service communautaire, l'éthique et la justice sociale (p. 3)

L'ambition de ce conseil scolaire francophone est conséquemment de favoriser la réussite de tous ses élèves, en favorisant le développement de leur potentiel, leur construction identitaire et culturelle, ainsi que leur contribution à la société. Ainsi, ce conseil scolaire francophone assume un double mandat, à la fois académique et culturel. C'est dans cette optique que sera évaluée la réussite de l'élève. L'élève aura réussi, selon la mission de ce conseil scolaire francophone, s'il peut intégrer à sa vie personnelle et professionnelle, le sentiment d'appartenance à la culture francophone, une grande compétence linguistique en français, de même que les compétences et habiletés nécessaires pour faire de celui-ci un citoyen en santé et accompli.

Dans le rapport annuel 2012-2013 de ce conseil scolaire francophone (CSF), Karsenti (2013) présente une synthèse comparative très positive des résultats des élèves de ce conseil scolaire francophone (CSF), pour les années 2007 à 2012. En voici quelques exemples :

- Les résultats obtenus par les élèves de ce conseil scolaire francophone (CSF) aux examens d'anglais de 10<sup>e</sup> année et 12<sup>e</sup> année dépassent ceux

- de la moyenne provinciale - 85% (CSF) vs 68% (Province), en 10<sup>e</sup> année, et 84% (CSF) vs 71% (Province), en 12<sup>e</sup> année, en 2011-2012 (p. 28).
- De même en Mathématiques 10 - 71% (CSF) vs 63% (Province), en 2011-2012 (p. 29).
  - En Sciences 10 - 67% (CSF) vs 54% (Province), en 2011-2012(p.29).
  - Et en Sciences humaines 11 - 81% (CSF) vs 68% (Province), en 2011-2012 (p. 29).
  - Les résultats obtenus par les étudiants et étudiantes francophones en Français langue première sont supérieurs aux résultats qu'ils ont obtenus en Anglais langue première et ces deux résultats sont supérieurs à la moyenne provinciale dans ces deux matières (p. 28).

Ce conseil scolaire francophone peut certainement se féliciter de la réussite académique de la grande majorité de ses élèves. On pourrait cependant se demander à quoi ces succès sont attribués, pourquoi la moyenne des résultats de ses élèves est-elle supérieure à la moyenne des résultats de la province, quels sont les facteurs qui ont joué en leur faveur? Et qu'en est-il des élèves qui n'ont pas réussi?

Le souci professionnel de « combler l'écart existant entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable » (Chevrier, 2006, p. 52), soit la réussite pour tous les élèves, m'a incitée à débiter cette recherche afin de mieux connaître les besoins des élèves en interrogeant divers acteurs scolaires, soit les élèves, leurs parents et les intervenants scolaires.

En tant que directrice d'école, une compréhension des diverses représentations de la réussite scolaire est primordiale afin de m'aider à mieux cibler par la suite les interventions pédagogiques, culturelles et sociales, dans le milieu professionnel qui est le mien, et ce aussi pour permettre d'assumer un leadership éducationnel réfléchi et

efficace. La réussite scolaire de tous les élèves est en effet au cœur de mon mandat de direction scolaire et le défi au cœur de ma pratique quotidienne.

L'ampleur de ce mandat oblige d'emblée à cerner plus précisément mon « territoire de questionnement » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 65) dans le cadre d'un projet de thèse devant se réaliser dans une période de temps limitée. La sélection et la mise en ordre des éléments qui composent ce territoire de questionnement est un processus heuristique, hautement subjectif dont l'élaboration a nécessité de nombreuses interrogations, alors même que les exigences de reddition de compte à court terme, auxquelles font face toutes directions d'école, ajoutent une contrainte non négligeable à la conduite d'une recherche sur la réussite scolaire.

La mesure à court terme de la réussite scolaire des élèves laisse peu de place à l'implantation d'initiatives dont l'efficacité se mesure sur le long terme. Par ailleurs, comment valider la réussite des jeunes à long terme par rapport aux résultats et aux mesures de réussite actuels, tels les évaluations ponctuelles d'habiletés de base (EHB) et les examens du ministère de l'éducation au secondaire (10<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année)? Or, si l'on veut permettre au changement de porter ses fruits, il faut laisser aux innovations le temps de faire leur chemin. Rich (2010), dans sa comparaison entre les systèmes de gouvernance éducative français, belges et canadiens, souligne les efforts du système canadien à utiliser des stratégies d'évaluation à long terme plus réalistes:

Certes, on peut attendre d'un directeur qu'il apporte de la transparence quant aux résultats effectifs de son école. Mais faut-il oublier pour cela que le temps (la durée) et les stratégies à plus longs termes sont également à promouvoir par ses soins? [...] Au Canada, la volonté d'obtenir des

résultats réalistes et surtout envisagés dans la collaboration entre les différents responsables a permis d'acquérir une sorte de sensibilité à la notion de performance. (p. 48-49)

La gouvernance préconisée par Rich (2010) est celle d'un travail d'équipe où l'apport de chacun aura son importance pour obtenir les résultats escomptés, à court et à long terme. Pour cette raison, j'ai choisi de croiser les regards des divers acteurs scolaires, soit les élèves, les parents et les intervenants à l'école, quant à leurs représentations de la réussite scolaire, et je me suis intéressée aux rôles et responsabilités de chacun.

Voyons comment la recension d'écrits et des études récentes sur la réussite scolaire pourra cerner les éléments clés de ma problématique et orienter mes questions de recherche.

## **1.2. Recension des écrits et des études**

La recension des écrits et des études est une étape de la recherche qui nous permet de raffiner, mettre en contexte et concrétiser notre questionnement et nos attentes. Dans le contexte de ma problématique, je me suis intéressée tout particulièrement aux écrits dans le domaine de la réussite scolaire, dans le but de me guider dans l'élaboration de mes questions de recherche. Les études mentionnées ci-dessous proviennent des champs de l'éducation, de la sociologie et de la psychologie, et m'ont permis de comprendre l'approche épistémologique des chercheurs contemporains, et cibler des pistes de recherche à explorer. Voyons de manière non exhaustive l'évolution des analyses dans ce



domaine et la manière dont les auteurs discutés thématisent la réussite scolaire, tout particulièrement depuis les dix dernières années.

### **1.2.1. La réussite scolaire**

Les recherches sur la réussite scolaire ont été faites sous différentes facettes et réalisées sur différentes populations. Nous allons ici les organiser respectivement autour de deux axes majeurs : un axe qui met l'emphase sur l'élève, sujet affectif membre de la communauté éducative et un axe sociétal qui s'intéresse à l'élève d'un point de vue socio-économique, linguistique et culturel.

Au regard du premier axe, la réussite scolaire pour tous les élèves était le sujet au cœur de la conférence *The Quest 2013*, tenue en novembre 2013 à Toronto, à laquelle ont participé des présentateurs comme Hargreaves, Sahlberg et Fullan. Le titre de cette conférence : *The Quest for Increased Student Achievement and Well-Being. Re-Imagining Public Education*, évoque le défi qui persiste et le besoin de nouvelles options à explorer. L'objectif y était de chercher à répondre aux questions suivantes: Comment définir la réussite éducationnelle? Comment expliquer la performance en éducation? Quels sont les principes communs de succès retrouvés dans des endroits comme la Finlande, Singapour, Londres et le Canada? Quel devrait être le rôle des enseignants comme leaders de changement? Comment pouvons-nous passer de « good » à « great »? Comment réaliser l'innovation sans perdre le momentum de nos progrès actuels? Les mêmes questions ont été posées aux élèves, mais on leur a aussi demandé ce que voulait dire « ré-imaginer » l'éducation pour eux.

L'emphase mise sur la notion de réussite scolaire et de bien-être de l'élève dans le libellé de la conférence indique ici l'intérêt d'interroger la problématique de la réussite scolaire sous l'angle du bien-être de l'élève. J'ai choisi, dans le cadre de ma recherche, d'approcher la réussite scolaire dans une perspective plus positive que l'approche de certaines recherches qui portent souvent sur la vision déficitaire de la réussite, tel le décrochage scolaire, trop souvent prégnant dans les discours.

Pour Cellier et Pourtier (2012), « la réussite scolaire peut être évaluée sous deux angles : l'une quantitative portant sur les évaluations scolaires, l'autre qualitative, portant sur l'évolution du sentiment d'auto-efficacité et de la motivation de l'élève » (p. 135). La perception que l'élève aura de ses capacités de réussite aura une grande influence sur son estime de soi et un impact sur sa performance. Par contre, disent-ils, le sentiment d'incompétence académique d'un élève ne sera heureusement pas nécessairement transféré dans d'autres sphères de sa vie, lui permettant alors de fonctionner avec assurance en dehors de l'école. À ce sujet, dès 1997, Caouette soulignait déjà qu'une grande majorité des jeunes

[étaient] angoissés devant un avenir de plus en plus incertain et privés de leurs rêves et même de leur droit de rêver [...], à la source même de ces malaises, il y a la *perte de sens*. [...]. Et c'est pour cette raison que la mission de l'éducation doit être corrigée au plus tôt et modifiée en profondeur. L'école doit au plus tôt revenir à sa mission essentielle d'éducation de l'être humain. (1997, p. 26-27)

Caouette (1997) croit par ailleurs que l'école, paradoxalement, bien que voulant à tout prix préparer les élèves au monde du travail, n'arrive pas à adapter ses méthodes au marché du travail qui change trop rapidement. Mieux vaudrait prôner l'excellence de

l'école, que la réussite scolaire de l'élève, croit-il : « Il est carrément inacceptable que ce soit à l'école que les jeunes perdent le goût de l'école, le goût d'apprendre et de se développer, qu'ils y perdent surtout la confiance en eux-mêmes, en leurs ressources et leur avenir » (p. 37).

Près de vingt ans se sont écoulés depuis ces propos; on est en droit de se demander quel est, à l'heure d'aujourd'hui et dans le contexte actuel, l'état des sentiments des jeunes vis-à-vis de l'école. A-t-elle un sens pour eux; ont-ils le sentiment d'avoir réussi au terme de leurs études secondaires; sont-ils prêts à affronter la prochaine étape de leur vie? Que signifie réussir et réussir à l'école pour eux ?

Martinot (2001), dans la présentation de sa recherche, *Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire*, rapporte les résultats de plusieurs recherches, lesquelles

suggèrent que les conceptions de soi sont en cause de façon importante dans la motivation et la performance. À compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'on croit être capable de faire semble aussi important que ce que l'on est capable de faire. (p. 5)

Pour cette raison, il serait important de faire état des sentiments actuels présents chez nos élèves quant à la conception qu'ils ont de leurs capacités à réussir. Dès lors, la problématique de la réussite scolaire s'intègre dans une dimension plus large qu'il reste à qualifier : s'agit il de réussite de vie? De réussite sociale? De réussite éducative ? De réussite tout court? Toutes ces notions sont présentes dans le document du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2002), « l'orientation au cœur de la réussite », où il

y distingue la réussite scolaire de la réussite éducative. La première est mesurable, notamment par les résultats scolaires et l'obtention du diplôme. La deuxième prend son sens dans le discours des principaux intéressés, soit les jeunes eux-mêmes. Ce discours révèle, selon le Conseil, l'immaturation vocationnelle des jeunes, c'est dire qu'ils seraient de plus en plus nombreux à entreprendre des études supérieures en étant indécis face à leur projet professionnel et en reportant les moments de leur orientation. La réussite s'exprime pour eux en termes de réalisation de soi et se réfère à la notion de projet, de développement personnel ou professionnel. (p. 5)

Dès lors, pour le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, il semble important de situer la question de la réussite scolaire dans un ensemble plus vaste qui porte attention aux perspectives d'avenir que les jeunes expriment ou pas.

Falardeau (2012) explique à cet effet que le lien entre la réussite scolaire et l'orientation est double et peut varier d'un élève à l'autre, parce que si les difficultés d'orientation peuvent interférer avec la performance scolaire, de même les résultats scolaires peuvent déterminer les choix d'orientation. Un élève qui aura un objectif de carrière bien défini y trouvera une motivation à ses études. Les résultats scolaires prendront d'autre part une importance majeure dans le cas d'accès à des programmes contingentés et certains élèves pourraient se voir fermer des portes par manque des critères d'acceptation. Pour Falardeau (2012, p. 61), c'est le rôle de la « pédagogie orientante » que de « donner un sens » aux études, en combinant « direction », qui indique à l'élève la destination du chemin scolaire qu'il parcourt, et la « cohérence », qui est le reflet de ses intérêts personnels, de ses valeurs et de sa personnalité.

Fornier (2005) suggère que la motivation à réussir pourrait être un indice de réussite scolaire tout aussi important que les indicateurs cognitifs, tels le rendement

académique et les intérêts professionnels. Le premier permettant d'en décrire le dynamisme et ces derniers l'orientation. Selon lui, il serait important pour les enseignants et les spécialistes en orientation de prendre ce point davantage en compte.

Chouinard (2007) a choisi, ainsi, d'étudier la motivation et l'adaptation sociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants.

Nos résultats vont dans le sens des études qui ont montré que les enseignants connaissent mal les causes des difficultés de leurs élèves, qu'ils tiennent peu compte du milieu socioéconomique dans lequel ils travaillent et qu'ils sont peu conscients de l'effet de leurs perceptions et de leurs pratiques professionnelles. Cette situation fait qu'ils sont démunis face aux problèmes et qu'il est difficile pour eux d'adapter leurs interventions pédagogiques. (p. 77)

Chouinard (2007) adopte ici une perspective épistémologique qui présuppose que le milieu socioéconomique, la motivation et l'affect (l'adaptation sociale) ont une influence directe sur la réussite de l'élève, suggérant une corrélation avec ces facteurs et les risques accrus d'échec pour l'élève. Ce qu'il observe en revanche sur le terrain est plutôt un manque de reconnaissance des enjeux en cause dans les pratiques professionnelles, ce qui peut avoir un impact sur la réussite des élèves. Cette recherche pointe vers la formation des enseignants et la manière de les conscientiser et de les outiller afin d'améliorer la pratique, et de mieux répondre aux divers besoins des élèves.

La question se pose alors de savoir si, avec de meilleurs moyens d'intervention scolaire centrés sur les besoins individuels et affectifs des élèves, nous pourrions mieux permettre à l'élève de se réaliser pleinement au niveau de son potentiel, à l'école. La

réflexion éducative de nos jours dépasse ainsi les théories passées qui n'attribuaient alors la réussite de l'élève qu'à son quotient intellectuel, bien que ces théories n'aient jamais pu expliquer l'échec d'élèves considérés intelligents.

Dans plusieurs des recherches consultées sur la réussite scolaire (Gauthier, 2005 ; Waterhouse, 2007 ; Poirier *et al.* 2013), la population ciblée est surtout celle des élèves dits « à risque » : les décrocheurs potentiels, ceux pour qui le système scolaire a besoin de mieux s'adapter, comme le soulignent Spoth, Randall et Shin (2008) dans leur recherche. En effet, le malaise de ces jeunes dans nos écoles est peut-être plus apparent et les solutions moins évidentes. Dans la littérature, ce sont le plus souvent, les garçons, les élèves issus de l'immigration, les jeunes des Premières Nations, les enfants de familles monoparentales ou de milieux socioéconomiques pauvres, les élèves qui ont des troubles d'apprentissage, d'attention ou de comportement qui sont considérés comme étant « à risque ».

Ainsi, certaines recherches ont focalisé sur la réussite scolaire selon le sexe. Dans une revue de littérature sur la réussite scolaire selon le sexe, Bouchard, Boily et Proulx (2003) répertorient les principaux sujets traités à ce propos dans les revues et journaux canadiens, américains, australiens et français entre les années 1990 et 2000. On y parle de « percée triomphale » des filles et de « malaise » des garçons (p. 11). On y étudie le discours masculiniste, et on en déplore l'impact négatif, tout particulièrement sur l'Internet.

Mosconi (2004) s'intéresse aux effets et limites de la mixité scolaire qui, nous dit-elle, n'ont commencé à être étudiés par les chercheurs français, qu'à partir des années 1980, avec l'observation de résultats plus élevés de réussite scolaire chez les filles, et la mise en évidence des inégalités entre les sexes à l'école. Les chercheurs anglo-saxons s'y intéressaient déjà depuis dix ans et ceux-ci avaient noté que les enseignants portaient les deux tiers du temps plus d'attention aux garçons qu'aux filles et utilisaient des critères d'évaluation différents pour ceux-ci. On attribuait la réussite d'une fille à son « travail » et celle d'un garçon à sa « performance ». De nos jours, mentionnent les auteures, même s'il y a progrès, l'inégalité demeurera à moins d'une transformation profonde des influences sociales qui guident le contenu des savoirs transmis.

Dans leur numéro thématique sur *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration*, paru à l'hiver 2010 dans la revue *Thèmes Canadiens*, Mc Andrew, Potvin et Triki-Yamani ont, elles, regroupé plusieurs rapports de recherche sur le sujet qui témoignent de « [...] la pertinence de la recherche sur la réussite scolaire des immigrants dans la définition des moyens à mettre en place pour développer des sociétés pluralistes et inclusives » (p. 5).

Abordant dès lors la problématique selon le second axe de questionnement, plusieurs études récentes traitent de la problématique de la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Kanouté, Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi (2008) s'intéressent aux différents niveaux de mobilisation pour assurer la réussite de ces élèves. Elles ont pu modéliser des types de situations de réussite selon le profil familial et plusieurs autres facteurs tels : la scolarité des parents, leur implication dans le

cheminement scolaire de leur enfant, le statut socioéconomique familial, leur langue d'usage, les pratiques parentales, la motivation, les compétences et les aspirations académiques de l'élève. Les chercheurs reconnaissent également que le stress lié au processus d'acculturation, vécu par les élèves immigrants, s'ajoute à leur stress scolaire. Plusieurs raisons sont avancées, telles : la perte de repères culturels, les difficultés d'acquisition d'une nouvelle langue et la dévalorisation de la langue maternelle, la perte de statut social, les modifications de rôle dans la famille, l'éloignement de la famille élargie, et parfois même le stress d'une situation de guerre ou de persécution dans leur pays d'origine. Selon le capital social de la famille, la réussite scolaire peut s'inscrire dans une continuité familiale, ou viser une promotion sociale, l'atteinte d'un « rêve ». Si Kanouté *et al.* qualifient l'expérience des services d'accueil à l'école comme étant « appréciée mais déstabilisante », elles soulignent également le besoin d'informations sur le système scolaire du pays d'accueil, et les problèmes d'évaluation et d'orientation des élèves nouvellement arrivés, principalement en raison de différences de normes au niveau de la langue parlée à l'école, à la maison et dans la communauté.

Mc Andrew, Garnett, Ledent et Ungerleider (2008) posent la question suivante : la réussite des élèves issus de l'immigration est-elle une question de classe sociale, de langue ou de culture? La comparaison des résultats de deux études faites à partir de deux banques de données, l'une du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique et l'autre du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) du Québec, indique que l'origine culturelle des élèves et leur maîtrise de la langue, par rapport aux normes scolaires, s'avèrent plus significatives que leur origine



socioéconomique. Ces données s'avèrent intéressantes dans le contexte d'un conseil scolaire francophone en milieu minoritaire, dont les élèves sont issus de diverses cultures.

Dans un autre article sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec, Chamberland et Mc Andrew (2011) font le rapport de trois recherches récentes, effectuées à Vancouver, Toronto et Montréal, dans lesquelles on peut conclure que, bien que plusieurs sous-groupes de ces élèves présentent des facteurs de risque et un déficit dans leur rendement académique, on ne peut systématiquement les considérer de façon générale comme un groupe vulnérable sur un plan scolaire. On ne peut donc envisager une solution « taille unique » pour aider ceux qui affichent un retard. Il faut, suggèrent-elles, mieux cibler nos interventions afin de trouver l'équilibre entre les services compensatoires et les approches de valorisation culturelle.

Balde et McAndrew (2013) ont à leur tour fait la synthèse d'une étude encore plus récente sur les élèves originaires de l'Amérique Centrale et du Sud, scolarisés au Québec. Les indicateurs de cheminement à l'école utilisés, soit le décrochage, le choix de cours sélectifs, les résultats dans diverses matières et le retard accumulé en secondaire 3, montrent un portrait globalement défavorable pour ces jeunes, peu importe l'indicateur. Ceci s'expliquerait par un profil socioéconomique plutôt défavorisé de cette communauté et un retard déjà plus marqué au moment de l'intégration dans leur nouveau milieu. Il est à noter que l'ampleur de l'impact des caractéristiques linguistiques n'est pas aussi grande que prévue, car plusieurs utilisent déjà le français à la maison.

Par ailleurs en Colombie-Britannique, un rapport récent de Richards (2011) indique que, bien que le taux d'abandon scolaire ait diminué de plus de la moitié et soit le plus bas au Canada, il s'élève encore à 6,2% en 2009/2010. Les élèves les plus à risque de décrochage, hormis les jeunes des Premières nations (taux de décrochage de 50,9%) sont les garçons, tout particulièrement issus de familles pauvres, ou de cultures pour lesquelles l'éducation scolaire formelle qu'offre la majorité des écoles n'est pas valorisée. Les quelques recommandations proposées par Richards portent sur la qualité des programmes préscolaires afin de mieux préparer les élèves à apprendre à lire et, au secondaire, à la qualité des programmes sportifs qui engagent les jeunes à risque, ainsi que des programmes de tutorat intensif.

Quant aux Premières Nations, les bureaux des Affaires autochtones et Développement du Nord Canada ont publié en octobre 2013 une ébauche de projet de loi sur l'éducation des Premières Nations : *Travaillons ensemble pour les élèves des Premières Nations*, « dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation et les résultats scolaires des élèves des Premières Nations dans les réserves » (p. 4). On y encourage, entre autres, des programmes d'enseignement pour les enfants d'âge préscolaire, des clubs et activités parascolaires pour encourager un sentiment d'appartenance, l'assiduité à l'école, le développement social et des comportements positifs, et l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de réussite scolaire de l'école, après consultation du comité scolaire communautaire. D'autres recherches porteront sur les influences sociales chez les élèves des Premières Nations, et on trouvera par exemple les résultats d'enquêtes menées sur les expériences des Premières Nations vivant hors réserve (Bougie et Arriagade, 2012).

Mais bien que le décrochage puisse être prévalant chez les élèves dits « à risque », les autres élèves n'en sont, par contre, exempts. Pour cette raison, il est important de cerner les différents éléments apportés dans la littérature et les recherches par rapport aux facteurs identifiés comme ayant une influence sur la réussite éducative de tous les élèves. Comment évaluer alors la réussite de chaque élève? Comment assurer le progrès de tous? Ainsi, l'élève est considéré comme un sujet affectif et social et c'est dans cette optique que les recherches de solutions s'orientent.

L'école, la première, se doit de faire le bilan de ses méthodes d'évaluation du rendement des élèves. À cet égard, Fullan, Hill et Crevola (2006) sont d'avis que :

It is rare to find a school system that is driven by knowledge of the daily progress of the students in its schools and that accepts responsibility for creating the conditions under which teachers and school administrators can best promote student learning. (p. 81)

La première étape, disent-ils, est de créer un « Student learning profile » pour chaque élève. Ce qu'ils appellent le CLIP « Critical Learning Instructional Path » (p. 78) permet ensuite à l'enseignant de cibler son instruction à un groupe particulier ou à toute la classe, et permettre ainsi à l'élève de progresser à son niveau de défi (p. 71). L'enseignant peut ensuite suivre au quotidien les progrès de ses élèves et adapter ses pratiques selon les besoins de chacun. Comment rejoindre des élèves de même niveau scolaire mais de capacités académiques variées, et comment motiver les élèves dont la performance ne correspond pas à leur niveau de développement de leurs capacités cognitives? Tel est le défi.

Dans le 10<sup>e</sup> numéro du *Bulletin Objectif – Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire*, publié en avril 2014, on trouve des articles sur les bienfaits des activités parascolaires sportives, artistiques, communautaires ou autres, sur les effets du soutien de l’entourage, sur l’intégration de l’évaluation dans les pratiques pédagogiques, notamment en arts. De nombreux facteurs qui ont une influence sur la persévérance de l’élève à compléter ses études et qui auront un impact aussi sur les choix futurs d’orientation de carrière de l’élève.

Au Québec, une étude du Groupe d’action sur la persévérance scolaire (2013), qui appuie l’idée que l’expérience scolaire d’un bon nombre d’élèves du primaire est négative et prédispose à l’abandon des études, recommande certaines actions pour y remédier: Élargir à l’ensemble de la société québécoise le consensus sur la nécessité de valoriser l’éducation et la persévérance scolaire, mener des projets pilotes communautaires, complémentaires aux services de garde – ciblant les enfants à risque de 0 à 5 ans dans les milieux défavorisés afin de préparer leur intégration au primaire, favoriser et instaurer des pratiques d’excellence pour réduire les retards d’apprentissage au primaire, faciliter et encourager la transition vers la formation professionnelle, incorporer dans le système scolaire des mesures incitatives et des outils de gestion de la performance ciblant la persévérance scolaire, sont quelques-unes des actions proposées. Trois facteurs de prédiction du décrochage, soit le rendement, le retard et le désengagement, peuvent être observés chez les jeunes de moins de douze, voire même dès leur entrée à l’école primaire, ce qui confirme l’importance de la prévention au décrochage pour les élèves du primaire, à l’aide d’outils de dépistage, afin de réduire leur

vulnérabilité. Les déterminants à surveiller sont identifiés dans un tableau (Ménard, 2009), dans le Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec :

- Dès la naissance et la petite enfance : sexe, capital culturel, revenu familial, scolarité des parents, statut socio-économique, pluralité urbanité.
- Ensuite à la petite enfance s'ajoutent : santé et bien-être, habiletés cognitives, organisation familiale.
- Puis à partir de l'enfance au primaire : habitudes de vie, encouragement des parents, lien école-famille, cohésion familiale, réussite scolaire, activités parascolaires.
- Enfin à l'adolescence au secondaire : performance académique, relation maître-élève, climat de classe et à l'école, travail rémunéré, aspirations professionnelles et scolaires, valorisation des études.

Les risques de décrochage augmentent avec le nombre de facteurs de risque présents chez un jeune. (p. 13)

La diplomation du secondaire est de fait de nos jours une nécessité incontournable dans un monde du travail où les critères d'embauche sont de plus en plus élevés, et l'absence de diplôme pour un jeune est une réelle problématique sociale, nous rappellent Marcotte, Lachance et Lévesque (2011).

Dans une étude menée auprès de jeunes, qui choisissent de poursuivre leur programme secondaire à l'école aux adultes, rapportent-elles, sont analysées les possibilités de raccrochage au sein des établissements d'enseignement dits de « seconde chance », comme les CEA (Centres d'éducation aux adultes).

Cette étude a permis d'identifier trois éléments centraux dans la démarche de persévérance ou d'abandon au secteur des adultes : les engagements externes, les relations vécues avec les enseignants et l'estime et la connaissance de soi des jeunes adultes. Les acteurs oeuvrant au sein des CEA doivent donc tenir compte des impératifs personnels (besoin d'argent, famille) des jeunes adultes, de l'importance qu'ils accordent aux relations avec les enseignants et prendre conscience des bénéfices personnels que peuvent retirer ces jeunes adultes de leur passage dans leurs milieux. (p. 151)

Collas, dans un article paru dans le quotidien Le Monde en avril 2014, se questionne sur les facteurs qui apportent une « plus-value » aux lycées dont les élèves au départ étaient en difficulté et souvent issus de milieux plus défavorisés. Parmi ces facteurs on identifie l'aide aux devoirs jusqu'à la fin de la scolarité et des « excellents pédagogues disponibles et bienveillants ». La responsabilité du pédagogue dépasse donc ses compétences académiques et requiert des compétences affectives dites d'intelligence émotionnelle, voire de sollicitude. Ces compétences s'inscrivent dans la théorie socio-constructiviste qui « met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage ». Développée à l'origine par Vygotsky, contemporain de Piaget, cette théorie situe le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition (Kozanitis, 2005, p. 12).

Chacune des études présentées ci-dessus, quelle que soit la perspective (individuelle ou sociale) adoptée pour investiguer la question de la réussite scolaire, met

en avant la nécessité de compréhension des enjeux qui prennent place dans les multiples contextes au sein desquels les élèves évoluent. Elles soulignent également l'importance de tisser des liens entre ces différents environnements comme l'une des dimensions communes à l'ensemble des recherches présentées.

Saint-Pierre (2010) reconnaît en effet que l'école évolue dans un monde qui vit de profondes mutations, ce qui exerce « des pressions sur la définition des finalités de l'éducation et l'atteinte de la réussite éducative » (p. 18). Elle croit que le travail le plus urgent à accomplir pour assurer l'égalité des chances de la réussite éducative des élèves, est de se reposer sur une collaboration entre la famille et l'école pour « s'entendre sur la place à accorder à l'éducation aux valeurs dans la formation et la réussite éducative, sur le partage des responsabilités entre l'école et la famille et sur la manière de s'en acquitter » (p. 28).

Dans cette perspective, si la collaboration de tous les acteurs-clés de la relation éducative est à souhaiter, il est important d'analyser le contexte général dans lequel évolue l'élève et de questionner les représentations de chacun des acteurs éducatifs par rapport à leur rôle et responsabilité dans la réussite scolaire de l'élève, dans le but de maximiser cette dernière pour tous les élèves.

Cette thématique de la relation école-famille est discutée ci-après.

### **1.2.2. La relation école-famille**

Si plusieurs facteurs, qu'ils soient intrinsèques ou extrinsèques, ont une influence sur la réussite scolaire de l'élève, chacun des acteurs de la relation école-famille aura également un rôle à jouer, rôle qu'il reste encore à définir dans le contexte actuel. Saint-Pierre (2010) apporte que :

Un travail important me semble devoir être fait de manière urgente sur l'une des composantes de la réussite éducative. Il repose sur une collaboration nécessaire entre la famille et l'école en tant qu'institutions responsables du développement de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Il s'agit ici de l'éducation aux valeurs et, en conséquence, du choix des valeurs fondamentales à transmettre et de la clarification des responsabilités respectives de l'école et de la famille à cet égard. Cette tâche ne semble pas encore complétée et le rôle de l'école à cet égard n'est pas suffisamment bien défini. (p. 28)

Le dialogue est par conséquent nécessaire pour dépasser la confusion des rôles de chacun. La participation des différents acteurs au processus d'éducation sera valable en autant que les membres croient à l'importance de cette collaboration. Au cœur de cette relation, nous fait remarquer Sarrasin (2007) se trouve l'élève, un enfant, unique, avec un bagage qui lui est propre. Il aura ses propres défis à relever, mais il porte aussi avec lui toutes les perceptions, les jugements, des gens qui l'entourent et il devra répondre de plus aux attentes diverses de chacun, attentes parfois compatibles mais souvent aussi contradictoires. « Les attentes quant aux finalités de l'éducation sont variées et multiples, du côté des parents certes, mais également du côté du personnel scolaire » (p. 43). Ainsi, recommande-t-elle, si nous voulons vraiment aider l'élève dans son développement scolaire, et ce tout au long de son parcours à l'école, il faut que nous essayions de mieux connaître et comprendre cet enfant en tant que sujet affectif, épistémique et social.



C'est par le dialogue famille-école que nous pourrions mettre vraiment l'élève au centre de son apprentissage. Ce dialogue, ajoute Sarrasin (2007), nécessite d'abord la reconnaissance de l'expertise de chacun. Le parent est celui qui connaît le mieux son enfant. Chaque famille vit sa propre histoire, empreinte de défis qui lui sont particuliers, et le personnel de l'école a également des vues qui peuvent diverger entre elles, selon les valeurs et les opinions de chacun sur certains sujets. Pour arriver alors à susciter un dialogue authentique et à encourager la complémentarité des actions, il est essentiel d'identifier les forces de chacun afin de construire une relation favorable au développement scolaire de l'enfant.

Par contre, Deslandes (2012) conclut dans son article, *Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille*, que bien qu'une amélioration soit perçue au niveau du sens de responsabilité éthique de cette relation, le défi des relations école-famille demeure actuel dans un contexte scolaire et social empreints de responsabilités accrues de part et d'autres :

Y a-t-il vraiment eu transformation dans le partage des responsabilités au cours des quinze dernières années? Il semble que les responsabilités éthiques se soient accrues auprès des enseignants. Le partage des responsabilités apparaît plus rhétorique que pratique. Il est possible d'observer que les attentes de partage de responsabilités ne se sont pas concrétisées dans tous les milieux. Les défis que doivent relever les enseignants apparaissent s'être accrues de façon exponentielle. Aux attentes déjà élevées à leur égard, se sont ajoutées des attentes à titre de médiateur, de négociateur entre l'école et les familles, ce qui complexifie encore plus l'accomplissement de leur rôle. Du côté des parents, les conditions d'exercice de leur rôle se sont aussi complexifiées et certains s'en remettent à l'école et aux enseignants. Une mise au diapason, voire une vision commune des responsabilités dévolues aux parents et aux

enseignants s'avère une voie à emprunter afin de poursuivre le travail vers le développement de relations école-famille collaboratives. (p. 89)

Sarrasin (2007) parle d'un décentrage nécessaire, c'est-à-dire, l'adoption d'un cadre de référence commun, qui prend en compte les contraintes de chacun, suite à une discussion établie dans un climat d'ouverture et d'absence de jugement. Pour ce, ajoute-t-elle, il faut savoir faire preuve d'empathie.

Selon Covey (2011), un tel processus de collaboration entre individus qui joignent leur énergie pour faire face à un défi, notamment l'école et la famille dans le contexte qui nous intéresse, peut générer une synergie qui offre des pistes de solutions autres que les représentations initiales de chacune des parties, des façons de faire originales et favorables, ce qu'il appelle « *La troisième voie - The Third Alternative* » :

It's the mighty result when two or more respectful human beings determine together to go beyond their preconceived ideas to meet a great challenge. It's about the passion, the energy, the ingenuity, the excitement of creating a new reality that is far better than the old reality. (p. 12)

Cette synergie implique une prise de responsabilité collective par l'école et la famille, et s'éloigne de la culture du blâme, où la famille, en tant que « premier système social », serait la seule responsable de l'échec ou de la réussite de l'élève. C'est sans doute une évidence, dit Feyfant (2011), de croire que la famille est le « premier système social » où l'enfant va acquérir et développer ses habiletés cognitives et sociales. De nombreuses recherches, nous dit-elle, en ont fait l'analyse, mais les différentes approches méthodologiques et les nombreuses variables font que les hypothèses sont vérifiées dans

des situations bien précises, difficiles à reproduire et dont les conclusions ne peuvent être généralisées. Elle soutient donc en conclusion que:

Incriminer ce qui se passe dans la famille avant et pendant la scolarisation ne consiste à prendre en compte qu'une partie des causes probables de l'échec scolaire, même s'il reste nécessaire d'aider les familles et leurs enfants en échec scolaire, qu'ils soient défavorisés ou non. Envisager une solution globale, entre tous les acteurs éducatifs, reste un objectif majeur. (p. 8)

Ainsi, bien que l'on reconnaisse la grande influence que peut avoir la famille sur la réussite de l'élève, on ne peut généraliser ou encore attribuer tous les torts aux familles. Martinez (2008), bien qu'il soit conscient de l'urgence de se pencher sur la prévention de l'échec scolaire, recommande un changement de mentalité. « Il nous faut nous interroger sur notre conception de l'école, notre vision pyramidale des décisions. Mais, par-dessus tout, il faut arrêter de faire pencher l'échec sur l'enfant et sur sa famille » (p. 8).

D'ores et déjà cependant, si la collaboration de tous les acteurs-clés de la relation éducative est à souhaiter, Il est important d'analyser le contexte général dans lequel évolue l'élève et de questionner les représentations de chacun des acteurs éducatifs par rapport à leur rôle et responsabilité dans la réussite scolaire de l'élève, dans le but de maximiser cette dernière pour tous les élèves.

Beattie (2002) prône la création d'une culture de collaboration, de connexions et d'engagement envers la communauté de la part de l'École. Elle privilégie deux thèmes : tout d'abord le développement d'une voix et d'une identité authentiques, soit des

relations de soutien, un dialogue, et une gouvernance partagée, puis la création d'une culture de collaboration, de connexions et d'engagement envers la communauté.

Accroître le partenariat entre l'école, les familles et la communauté est aussi une des stratégies présentées par Fullan, Hill et Crevola (2006) :

What are needed are comprehensive and permanent programs of partnerships with families and communities. We found that when teachers and the school as a whole become more effective at what they are doing, they increasingly reach out to the community, seeing external partners as a vital part of the solution. (p. 94)

Nous assistons, en effet, à un intérêt croissant pour la collaboration école-famille-communauté, nous font remarquer Deslandes, Rousseau et Royer (2002), que ce soit dans le cadre des initiatives ministérielles, ou encore dans les recherches qui visent à identifier les facteurs de réussite dans les écoles. Comme le rapportent Desaulniers et Jutras (2008), les recherches montrent que « les écoles qui favorisent le mieux la réussite scolaire sont celles où la participation des différents membres de la communauté scolaire est la plus significative » (p.171). Une responsabilité que se partagent les parents et tous les intervenants à l'école. On associe la notion de communauté éducative à celle de « partenariat éducatif » (p. 172).

Dans un contexte minoritaire migratoire, Kanouté, André, Charrette, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné (2011) présentent divers projets mis de l'avant par des organismes communautaires pour apporter soutien notamment aux familles défavorisées pluriethniques, en milieu urbain. Ce dialogue, selon elles, entre l'école et les ressources communautaires, s'avère essentiel :

Pour conclure, il y a un consensus clair à l'effet que la prise en charge des besoins complexes des familles, surtout en contexte urbain conjuguant pluriethnicité marquée et défavorisation, impose une dynamique de collaboration, voire de partenariat, entre l'école et des ressources comme les organismes communautaires. Comme dans tout processus d'échanges, cette dynamique est le lieu de tensions relatives à la négociation des identités professionnelles et des territoires (Lorcerie, 1991; Mérini, 1999; Millet et Thin, 2007). La gestion fructueuse de ces tensions demande minimalement une volonté de partage et de reconnaissance réciproque (Boutin et Lecren, 2004). Ainsi l'école gagnerait à connaître et reconnaître les ressources que sont les organismes communautaires. Ces derniers pourraient mettre de l'avant leur capacité d'être complémentaires à l'action de l'école et d'apporter un regard qui capte sous un autre angle le vécu du jeune. (p. 418)

Dans notre contexte particulier, au sein des programmes francophones en milieu minoritaire dans notre province, le profil démographique est certainement très diversifié et nous accueillons, dans nos villes, une population aux origines linguistiques et culturelles multiples (Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda, 2007). Cette diversité apporte d'autres points de vue aux relations famille-école, des contraintes parfois, qu'elles soient culturelles ou langagières. Le parent, lui-même souvent immigrant minoritaire en milieu anglophone, choisira le programme francophone par respect de sa langue maternelle, ou de sa deuxième langue. Ce parent vivra ainsi un double processus de minorisation, qui aura naturellement des effets sur les relations entre la famille et l'école.

Nous avons alors besoin de faire appel aux services d'accueil offerts dans la communauté et au sein du conseil scolaire pour faciliter la communication et clarifier les attentes mutuelles. Pour les enfants issus de ces familles, disent Moore, Sabatier, Jacquet et Masinda (2007), les jeunes sont aux prises entre leurs référents culturels et ce nouveau système scolaire auquel ils veulent s'adapter, mais qui les marginalise souvent plus. La

famille aura dans ce cas grand intérêt à discuter avec le milieu scolaire pour faciliter cette construction partagée, et tenter de redéfinir le rôle social à jouer par chacun des acteurs. La notion d'avenir, souvent idéalisée, est aussi à redéfinir. Cependant, les relations école-famille avec ces familles ne sont pas toujours faciles à réaliser. En effet, les parents de ces familles n'étant pas nécessairement connaissant des valeurs de l'école canadienne, expliquent-elles, ceux-ci n'y trouvent souvent pas leur place. L'école peut interpréter ce non-engagement comme un désinvestissement pour un parent qui, de par sa culture, ne s'ingère pas dans les affaires de l'école. On voit donc ici l'importance de la tierce personne, travailleur communautaire ou agent d'intégration, pour faciliter les communications école-famille. Dans une autre recherche sur les familles immigrantes en milieu minoritaire, Farmer (2008) réitère cette réalité de distance qui se crée entre les parents de ces familles et l'institution scolaire.

Nous avons besoin cependant, si notre objectif est de bâtir la culture de l'école, de tous les partenaires, et d'y inclure tous les individus si possible, nous dit Sergiovanni (2009). Les élèves, le personnel et les parents doivent connaître les valeurs et les croyances de leur école. Ils doivent y adhérer et pouvoir se reconnaître dans celles-ci. La communication ouverte doit être au sein de cette relation et pour ce, il serait préférable, selon Tremblay (2003), que les partenaires puissent rapprocher leurs cadres de référence, c'est-à-dire tout ce qui englobe leurs attitudes, leurs intentions, leurs valeurs, leurs croyances et leurs expériences. La façon unique dont chacun perçoit les événements influence toutes ses décisions et ses comportements. Pour cette raison, il est primordial, pour aider à la communication dans la relation école-famille, de pouvoir rapprocher les

cadres de référence de chacun. Si l'un comprend mieux la position de l'autre, il évitera plus facilement de déclencher son mécanisme de défense dans les situations problématiques, nous fait remarquer Tremblay (2003).

Le respect est essentiel si l'on veut créer une relation de confiance. La confidentialité est un aspect important de cette relation et il peut nous arriver, même si ce n'est pas intentionnel, de partager de l'information confidentielle, ce qui pourrait affecter grandement la relation (Mahoney, 2008). Le sentiment de justice pour tous est aussi important. Pour cette raison, la vision, les attentes, les normes de réussite doivent être partagées par tous les acteurs, mais en même temps, nous mettent en garde Hargreaves et Fink (2008), il faut faire attention à ne pas tout standardiser et à ne pas évaluer le succès de l'un au dépens de celui de l'autre. Une relation école-famille juste donne le vrai son de cloche, mais accorde aussi le crédit à qui de droit. Elle place l'élève au centre de la discussion sans essayer de le comparer aux autres, et l'intention commune est d'assurer le bien-être et la réussite de l'élève.

Le jugement est un autre facteur qui peut altérer la relation école-famille. Pour cette raison, il faut s'en abstenir, ou tout au moins essayer plutôt de comprendre la situation familiale quelle qu'elle soit. La famille, particulièrement celle en besoin, qui se sent dépassée par les événements, pourra bénéficier grandement de ce que Goleman (2006) appelle l'intelligence sociale collective, une intelligence qui pourra influencer de façon positive les comportements des différents acteurs. Un modèle « gagnant », proposé par Fullan, Hill et Crévola (2006), requiert la collaboration de tout le personnel mais aussi de la famille et de la communauté, pour répondre avec précision, professionnalisme

et de façon personnelle aux besoins de l'élève. Selon ces auteurs, un partenariat école-famille ouvert est signe d'une école transparente et efficace, qui fait preuve de confiance en soi.

Bessette (2008) pense aussi que :

Quoi qu'il en soit, nous constatons que le résultat d'un engagement responsable et respectueux de tous les acteurs de l'école, favorisé par les attitudes et les comportements des chefs d'établissement, est la première condition de la gestion participative nécessaire à la fois à la prévention de l'échec scolaire et à la réussite éducative. (p. 205)

Au final, il ressort de l'examen de la littérature et des nombreux résultats de recherche, que l'engagement de l'élève dans son milieu scolaire et envers son apprentissage, sont des facteurs déterminants de réussite. Il est également établi que l'engagement des parents de l'élève dans son éducation accroît aussi grandement ses chances de réussite (Fullan, Hill et Crévola, 2006).

Pour plusieurs chercheurs (Cassidy, 2005 ; Fullan, Hill et Crevola, 2006), le système d'instruction doit être évalué au quotidien, et une attention doit être portée sur l'établissement d'un dialogue authentique avec tous les acteurs, soit l'élève, le parent et l'intervenant scolaire. Nevin (2008) signale également le besoin d'identifier des stratégies pour encourager les parents à participer à ce dialogue, car plusieurs parents y sont encore réticents.

Il est nécessaire en outre de bien définir les rôles de chacun des acteurs et identifier les perspectives de chacun dans la réussite scolaire de l'élève (Harris et Goodall, 2008). Nous avons besoin de développer des stratégies pour encourager le



partenariat école-famille, et ce dans notre contexte propre. Il faut évaluer les ressources déjà à notre portée (Harris et Goodall, 2008). Pour Desaulniers et Jutras (2008), les parents sont en effet de véritables partenaires éducatifs ; il s'agit de développer avec eux une relation de confiance centrée sur l'aide à l'apprentissage de leur enfant, et établir des modes de communication efficaces. Tous les parents, et particulièrement les familles immigrantes, ont besoin d'être informés du fonctionnement de notre système éducatif, et il faut pallier aux manques observés (Crozier et Davies, 2007, dans Harris et Goodall, 2008).

Il est nécessaire aussi de déterminer comment les chefs de file de l'école, premiers responsables de la réussite de leurs élèves, peuvent travailler à cette co-création d'un environnement d'apprentissage qui encourage l'expression authentique, le développement des relations interpersonnelles et le développement intégral de l'élève au sein de l'école et de la société (Beattie, 2002). Un travail doit par conséquent être fait dans le but de mieux aider les jeunes, indécis face à leurs options de carrière, à s'orienter (Falardeau, 2012).

### **1.3. Questions de recherche**

L'examen de la littérature et de plusieurs recherches dans le domaine de la réussite scolaire permet donc d'identifier certains manques quant à la manière de comprendre les enjeux de cette dernière ainsi que les conditions qui peuvent la favoriser ou l'entraver.

La revue de littérature selon les axes de la réussite scolaire et des relations école-famille a ainsi permis de cerner l'éventail des recherches réalisées sur la réussite scolaire, la diversité des populations visées et la complexité des facteurs évoqués à cet égard. Replacée dans le contexte minoritaire francophone en Colombie-Britannique, la question de la réussite scolaire des élèves se pose d'autant plus avec acuité. Comment en effet assurer la réussite scolaire de tous les élèves dans un contexte scolaire culturellement, linguistiquement et socio-économiquement très divers?

Ma recherche cherchera à dégager les représentations que différents acteurs éducatifs, soit les intervenants scolaires, les parents et leurs enfants en fin de parcours au secondaire, construisent et donnent à voir à propos de la réussite scolaire.

Les questions principales qui ont guidé ma recherche sont les suivantes:

1. Quelles représentations ont les différents acteurs scolaires de la réussite scolaire?
2. Quels facteurs peuvent avoir une influence sur la réussite scolaire?
3. Quelles représentations ont les différents acteurs scolaires des rôles et responsabilités de chacun?

Je m'interrogerai donc sur ces dimensions particulières dans le but de mieux cerner les discours des acteurs en présence pour dégager les perspectives communes, mais aussi signaler les écarts. Les entretiens menés auprès de divers acteurs de la relation éducative me permettront d'éclairer mon questionnement. Ultimement, cette recherche contribuera à soutenir le développement d'une culture scolaire de collaboration dans un

programme secondaire francophone en milieu anglophone et à proposer des pistes d'intervention afin d'améliorer la pratique et assurer la réussite pour tous, à court et à long terme.

Le chapitre suivant présente les éléments du cadre conceptuel retenus pour cette recherche, qui sont apparus comme des concepts inhérents au contexte de la réussite scolaire, dans la littérature et les recherches consultées dans la recension des écrits. Tout d'abord le concept de leadership partagé inhérent à l'idée de la relation école-famille. Puis les notions de représentations sociales et de discours, afin de mieux comprendre les enjeux d'interprétation auxquels le chercheur doit être conscient dans son analyse des entretiens.

## **Chapitre 2. Cadre conceptuel**

We should want more from our educational efforts than adequate academic achievement [...] and we will not achieve even that meagre success unless our children believe that they themselves are cared for and learn to care for others. (p. 1)

Noddings (1995)

En tant que directrice d'école, la réussite scolaire de tous les élèves est mon mandat et le défi au cœur de ma pratique quotidienne, tout particulièrement dans le contexte d'éducation en langue minoritaire. Soucieuse de bien cibler les interventions pédagogiques, culturelles et sociales, et d'assumer ainsi un leadership éducationnel partagé, la nécessité de croiser les regards des élèves, des parents et des intervenants scolaires sur la réussite scolaire s'impose. Dans ce chapitre, je définirai la notion de leadership éducationnel partagé pour ensuite élaborer sur les notions de représentations sociales et de discours, nécessaires à la compréhension de la réussite scolaire propre aux participants de ma communauté éducative.

## 2.1. Le leadership éducationnel partagé

Le concept de leadership est très présent dans la littérature en éducation. Le terme « leader », utilisé plus souvent de nos jours dans la littérature, a remplacé le terme original « principal (en anglais) » et représente la transformation des attentes envers le rôle de la direction d'école :

Governments, educational organizations, and schools themselves are hierarchical organizations. Although the « original » principal was, in fact the « principal teacher » who led by example and was, first and foremost, a teacher, today's principal is widely expected to be both the instructional leader of the school and the administrative manager (Reeves, 2009, p. 49)

Et bien que le « leader » soit souvent présenté au singulier, la direction d'école se conçoit aujourd'hui davantage au pluriel. Souvent celle-ci est visualisée à la cime d'une pyramide hiérarchique, maître de toutes les décisions et responsable de tout changement. Or le temps où la direction gérait son école en toute autorité et prenait unilatéralement les décisions est aujourd'hui dépassé.

In fact, for every historical biography of a great leader, there are thousands of untold stories of unnamed team members, colleagues, friends, and family who contributed to the successes of those whose pictures adorn the covers of even the best leadership studies...The complexities of change leadership require not the perfect composite of every trait, but rather a team that exhibits leadership traits and exercises leadership responsibilities in a way that no individual leader, past or present, possibly could. (Reeves, 2009, p. 54)

Furman (2003, 2004), dans Shapiro (2008), incite d'ailleurs les leaders à s'éloigner de la prise de décision héroïque (en solo) pour prendre plutôt les décisions avec l'assistance de la communauté scolaire et éducative, rejoignant par là même l'importance accordée à la relation école-famille comme nous l'avons souligné dans le

chapitre précédent. Il préconise en effet, un modèle de leadership dit partagé, et croit en ce qu'il appelle l'éthique de la communauté (p. 24).

Selon Luc (2010) :

Le leadership partagé est fondé sur les relations de coopération entre les personnes, les groupes et les organisations. L'influence s'y exerce à tous les niveaux et dans toutes les directions. Le but à atteindre devient le véritable leader du groupe [...]. La conception partagée du leadership responsabilise les personnes, instaure un plus grand engagement de tous à l'atteinte des buts. Qui plus est, le leadership partagé permet aux personnes d'augmenter leur propre capacité professionnelle. (p. 8-9)

Dans ce modèle de leadership, la communauté devient une source riche de ressources et le leader a la responsabilité d'établir des liens avec cette communauté et ainsi faire profiter les élèves des avantages que celle-ci peut partager avec l'école. (Kellough, 2008). Pour Boudreault (dans Moisset, Plante et Toussaint, 2003), le directeur de l'école est désormais le gardien du contrat social collectif.

Tout particulièrement, citent Isabelle, Weatherall et Proulx (2011), dans le contexte d'un milieu francophone minoritaire, ce contrat collectif prendra une signification accrue, car au delà de la réussite scolaire de l'élève, c'est la survie d'une langue et d'une culture, d'une communauté au sens large, qui est en question. Cet enjeu nécessite alors un « leadership ancré dans une profonde compréhension et une connaissance du milieu » (Lapointe, 2002, dans Isabelle *et al.*, 2011, p. 165). Pour y arriver, Lapointe (2002) propose, au-delà du leadership participatif (ou partagé), un leadership transformationnel (du changement) qui fait appel à un « engagement mutuel » (p. 165). Le leader et l'équipe-école, qui inclue les élèves, les parents et les autres acteurs

éducatifs, ajoute-t-elle, ont la responsabilité d'assurer la réussite de l'élève, mais ils ont aussi le mandat de :

[...] prendre en considération la diversité au sein de l'école [...] mettre en place des pratiques de vitalisation ethnolinguistiques qui promeuvent la langue française afin d'obtenir un sentiment d'appartenance collectif [...] favoriser la construction identitaire chez les élèves. (p. 165)

Réfléchir le partenariat entre l'école, les familles et plus largement les communautés, est désormais un axe majeur de réflexion pour aider l'élève à réussir scolairement et socialement. Envisager ce partenariat école-famille comme une relation privilégiée pour consolider la réussite scolaire des élèves est d'autant plus important, qu'en tant que direction, il est de mon mandat de consolider cette relation, car selon Bessette (2008) :

le rôle de la direction dans la gestion de la relation école-famille, ou de la gestion dite « participative », est de « manifester une réelle volonté de permettre à tous les membres de l'équipe-école de participer à la prise de décision [...] adopter des attitudes caractérisées par l'empathie, l'écoute active [...] exprimer clairement sa vision et ses valeurs et faire en sorte que celle-ci soit partagée par les autres acteurs [...] remettre en question les façons de faire [...] encourager un climat de confiance pour implanter la gestion participative. (p. 202-203)

Selon Smith, Anderson et Abell (2008), le rôle du leader est d'implanter et de modeler des modèles d'interventions positifs. L'attitude du leader doit être positive en tout temps, et l'effort de créer des liens entre la maison, l'école et la communauté doit être visible. Pour assurer la réussite d'un tel lien, selon Smith, Anderson et Abell (2008), il est essentiel que la direction et le personnel soient ouverts à l'idée de philosophie de sollicitude au sein de l'école. Goleman, Boyatzis et McKee (2002), pour leur part,

maintiennent qu'une tâche fondamentale pour un leader est son rôle de guide émotionnel au sein du groupe, rejoignant par là les auteurs qui affirment que les acteurs de la relation éducative (élèves, enseignants, parents, personnels administratifs) sont avant tout des sujets affectifs.

Depuis plus d'une vingtaine d'années dans les pays anglo-saxons, des travaux réhabilitent la place de la sollicitude, du souci des autres et de l'attention au sein de la réflexion morale. Les « éthiques du *care* » montrent en particulier l'importance de la particularité et de la sensibilité dans l'appréhension du monde social. (Paperman et Laugier, 2009, pas de p.)

Dans la littérature en éducation, plusieurs réflexions portent sur le mandat éthique des éducateurs à l'école. En effet, pour Sorin (2010):

Se poser la question de l'éducation en 2020, c'est surtout se demander dans quel monde voulons-nous vivre, c'est s'inquiéter du genre de personne que nous voulons former, c'est s'interroger sur les finalités éducatives de l'école et sa mission culturelle et civique. Le grand défi qui se pose actuellement à la société est de savoir comment articuler les sciences et les techniques avec les valeurs humaines [...]. (p. 3)

Selon cette perspective, un « bon » leader se doit ainsi d'éveiller les émotions en chacun pour les conduire à apporter le meilleur d'eux-mêmes dans l'accomplissement de leurs tâches et leurs relations avec les autres. Le meneur favorisera ainsi un climat émotionnel positif ou résonant, propice à la réussite de l'élève. Le leader qui donne un ton émotionnel positif, facilite ainsi un climat émotionnel collectif enthousiaste et positif.

Hersey (1995) note toutefois que le style d'un leader se définit par la façon dont les autres le perçoivent, et non nécessairement par la façon dont il se voit lui-même. Aux yeux de l'observateur, ce sont les comportements du leader qui seront jugés et créeront



un impact, non les attitudes. Un bon leader démontrera à la fois, un intérêt pour le travail à réaliser et un intérêt pour les collaborateurs impliqués. Ainsi, ajoute-t-il, si le comportement perçu par les collaborateurs et les attitudes du leader ou superviseur sont des facteurs de réussite de ce dernier, il existe aussi d'autres facteurs qui pourront également affecter la réussite, tels les interactions entre les différents partenaires (collaborateurs, patron, collègues, parents,...), l'histoire, les valeurs et les traditions de l'école, le temps (décisions rapides à prendre, projets à long terme,...), mais s'il est important d'être attentif à tous les facteurs, la variable la plus décisive est certainement la relation entre le leader et ses collaborateurs.

Shapiro (2008) élabore sur les raisons qui, au départ, peuvent engendrer des conflits dans un groupe, voire même de l'hostilité dans la relation : recherche de son individualité, désir d'influencer l'autre, besoin de reconnaissance, manque de confiance, incertitude face aux intentions de l'autre. Toutefois, ajoute Shapiro, le groupe en vient presque toujours à reconnaître les bénéfices de la collaboration, et ses membres choisissent alors de coopérer. Le leader pourra adopter plusieurs stratégies pour être un modèle en ce sens : être accessible, être ouvert aux nouvelles idées, écouter, observer les dynamiques, partager ses expériences, soutenir les décisions du groupe, respecter ses engagements envers le groupe, encourager la participation de tous, faire preuve de patience, être compréhensif, être flexible, positif, en sont des exemples.

L'élément de confiance est donc un autre facteur à privilégier si l'on compte établir une relation de collaboration, croient Leonard et Leonard (2003), celle-ci étant le fondement d'une gouvernance partagée. Il faut changer le mode de gouvernance, dit

Ranson (2008) et créer des communautés d'apprentissages plus inclusives, afin d'élaborer une approche plus complète pour assurer le bien de l'élève et tendre vers une gouvernance communautaire collaborative.

The best administrators spend an intense amount of time developing, improving, and investing in relationships. Positive relationships are the heart of what makes a school extraordinary. The best leaders build environment of trust, respect, professionalism, caring, compassion, collaboration, teaming, advising, and nurturing (Rieg et Marcoline, 2008). (p. 3)

De même, croient Goleman, Boyatzis et Mc Kee (2002), une équipe émotionnellement intelligente saura déterminer ce qui est nécessaire à l'accomplissement de sa mission et s'assurera que chacun qui y est impliqué soit satisfait de ses performances et des résultats. L'empathie est une qualité essentielle dans ce contexte. Pour parvenir à un réel changement, il faut que chaque membre soit déterminé à évoluer en tant qu'individu. Il faut analyser sincèrement ce qui marche ou non au sein de l'équipe et les problèmes doivent être affrontés.

Rich (2010) fait état d'autres travaux canadiens sur la question de la collaboration. Il rapporte les résultats d'une recherche récente menée par Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009), qui soulignent que le rôle du directeur est de :

tracer pour ses collaborateurs [...] des orientations facilitatrices [...], à placer l'apprentissage des élèves au centre des préoccupations [...], faire fructifier les connaissances et habiletés des enseignants [...], et développer une communauté de professionnels dont le sentiment de compétence est renforcé par la collaboration et l'exercice collectif du pouvoir. (p. 76)

Pour ce, toutefois, conclut Rich (2010), « le directeur doit donc parvenir à concevoir que la collaboration sous-entend aussi un partage de l'exercice du pouvoir avec les enseignants et les autres partenaires » (p. 95).

C'est dans cette optique d'une vision renouvelée d'un leadership éducationnel partagé entre différents acteurs de la relation éducative autour de l'élève, que doit ensuite prendre place l'étude des représentations sociales et de discours de l'ensemble des acteurs clés de la relation autour de la question de la réussite scolaire.

## **2.2. Les représentations sociales**

Nos représentations, explique Jodelet (1989) :

nous guident dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre. (p. 47)

Gilly, dans Jodelet (1989), ajoute que les représentations sociales, loin d'être statiques, évoluent et se transforment, ce qui explique pourquoi les systèmes de représentations sont souvent fait de contradictions. Bonardi et Roussiau (1999) expliquent ainsi les représentations sociales :

Élaborées par l'individu dans les communications et les rapports sociaux quotidiens, elles (les représentations sociales) sont aussi partagées par des groupes plus ou moins vastes. Tissées d'opinions, d'informations, d'attitudes, d'images et de croyances, elles constituent des entités complexes qui se transforment au fil du temps et des changements sociaux (dans le résumé du livre).

L'analyse des entretiens menés dans cette recherche permettra ainsi de comparer divers angles et points de vue, et de les interpréter dans un esprit de co-création d'une synergie possible entre chacun des acteurs impliqués dans la réussite des élèves à l'école.

Pour Roy (2010) :

« Penser » la réussite scolaire, c'est nécessairement adopter un point de vue qui intègre des dimensions variées tenant principalement à la pédagogie, aux conditions sociales, à la culture de la société et [de l'institution scolaire], aux valeurs des étudiants ainsi qu'à leur bien-être personnel. Le piège consiste à examiner isolément ces dimensions alors qu'elles n'ont de sens qu'à partir d'une synergie qui s'opère à travers leur interfécondation. (p. 63)

Dans tout milieu scolaire, on peut s'attendre à un très grand éventail de représentations, ancrées ou non dans une réalité à la fois objective et subjective, issues à la fois des individus et du groupe. Les croyances et les valeurs véhiculées par chacun ne sont pas toujours partagées par les autres, et peuvent être fondées ou non sur un vécu personnel, des expériences familiales, la vision d'une communauté d'apprentissage scolaire, la mission d'un conseil scolaire, ou autres. De plus, la représentation reflète à la fois un processus d'image de l'idéal mais qui peut être en décalage avec la situation actuelle. Friedberg (1997) croit toutefois que l'étude des représentations permet de mieux comprendre les diverses attentes et les images de l'idéal qu'ont les acteurs dans une organisation, tel le milieu scolaire comme dans le cadre de notre étude.

Selon Palys (2003), les chercheurs qualitatifs sont d'avis que les perceptions des personnes devraient être le focus de l'analyse : « Perceptions are real because they are real in their consequences. » (Thomas, 1928, dans Palys, 2003, p. 29).

Autrement dit, en lien avec la question de la réussite scolaire, les représentations que chacun se construit de son vécu sont à la base des comportements que les différents acteurs scolaires mettent ainsi en lumière. Ces représentations ont donc une influence sur les actions des divers acteurs et pourront avoir des conséquences sur leur environnement. Ce processus peut être à la fois individuel et social. Paquay, Crahay et De Ketele (2006) expriment de manière plus précise comment ils attribuent un sens au vécu des sujets :

Le repérage des régularités environnementales qui composent notre monde est une tâche indispensable pensons-nous – pour la constitution d’une science de l’homme. Ce travail est nécessaire mais pas suffisant. Il nous faut aussi comprendre comment les êtres humains donnent sens à ce qui leur arrive et à ce qui se passe autour d’eux. (p. 49)

Pour Durkheim (1898), qui est l’un des premiers à avoir utilisé le mot « représentations », ces dernières se définissent par la conscience et meurent aussitôt qu’elles sont nées; l’idée de « mémoire proprement mentale » s’impose (p. 8). Ainsi, dit-il, « tout prouve que la vie psychique est un cours continu de représentations, qu’on ne peut jamais dire où l’une commence et où l’autre finit » (p. 9). Pourtant croit-il : « Une représentation ne se produit pas sans agir sur le corps et l’esprit [...] car c’est un fait connu qu’en imprimant au corps une attitude déterminée on provoque les idées ou émotions correspondantes » (p. 12). Les représentations individuelles, ajoute-t-il, peuvent ensuite être transférées par associations d’idées qui se ressemblent, et s’imprégner dans la conscience collective, engendrant ainsi des représentations dites collectives (p. 13).

Pour d’autres, dit Moliner (2002), la théorie des représentations sociales est une théorie du lien social, qui « nous éclaire sur ce qui, en permanence, nous relie au monde

et aux autres. Elle nous renseigne sur la façon dont s'est construit ce lien » (p. 11). Selon Moliner (2002), les représentations sociales ont quatre caractéristiques particulières. Elles sont d'abord « organisées », c'est-à-dire que nous pouvons faire des liens, établir une structure, entre les différents éléments cognitifs. Elles sont habituellement « partagées » entre les individus d'un même groupe social, sous forme de consensus général ou partiel. Les représentations sont également « collectivement construites » par un processus global de communication. Finalement, elles sont « socialement utiles » car elles sont des systèmes de compréhension et d'interprétation de l'environnement et offrent des critères de justification qui peuvent légitimer certains actes et conduites. À partir du moment où une représentation s'insère dans un groupe ou la société, nous parlons alors d'« ancrage sociologique de la représentation » (Doise, 1992).

Dans le cadre de cette recherche, soit dans un conseil scolaire francophone en milieu majoritairement anglophone, considérant aussi la diversité culturelle des acteurs éducatifs qui y évoluent, il sera intéressant de croiser les représentations de chacun pour en analyser les convergences et les divergences dans le sens commun ou éloigné.

S'appuyant sur Rouquette et Rateau (1998, p. 22), Boyer (2003) énumère d'autres notions associées aux représentations: l'« opinion », qui « génère le passage du point de vue général sur un thème ou une famille de thèmes à son application au cas particulier », la notion d'« attitude », soit « une forme spécifique d'occurrence d'une représentation sociale ou d'une combinaison de représentations » (ibid., p. 23-24), ou encore le « stéréotype », qu'il décrit comme un « unique ensemble fermé de traits immuables,

c'est-à-dire une structure où noyau central et système périphérique ne font qu'un [...]], et autres notions du paradigme représentationnel (p. 12).

Il est possible enfin que des représentations ancrées, tels des stéréotypes, des idéologies ou des préjugés resurgissent, ou encore se transmettent d'une génération à l'autre. Il faut alors cerner les « noyaux ou fonds de vérité » (Amossy, 1997, p. 36) et analyser les « points de vue, regards croisés, diversification des données » (Py, 2000, p. 17), pour que prennent forme les représentations sociales dominantes.

Dès lors,

[...] il est intéressant de constater à quel point la prise en compte des formes du discours permet d'enrichir la notion de représentation sociale. Et à quel point, inversement, l'étude des représentations sociales [...] éclaire certains fonctionnements du discours. [...] Mais les contenus de nos pensées sont construits dans le discours; le passage par les mots laisse des traces qui ne sauraient être négligées. (Py, 2000, p. 19)

Pour cette raison, il nous faut aussi porter notre attention sur la notion de discours.

### **2.3. Discours et Réussite scolaire**

C'est en effet dans le discours que nous pourrions reconnaître, voire visualiser, les représentations et les différentes notions qui s'en dégagent.

Le discours de par ses nuances moule ainsi la pensée et concrétise la représentation ou la notion d'image qui lui est également reliée et qui est souvent employée comme synonyme de représentation, comme l'explique Boyer (2003), dans sa présentation du « paradigme représentationnel » (p. 14). Il souligne toutefois la nuance

apportée par Moliner (1996, p. 151) qui considère plutôt que ce sont les représentations qui « donnent lieu à l'élaboration d'images multiples » (p. 14).

En mettant ainsi l'emphase sur le rôle des discours c'est, comme Moore et Py (2008) le décrivent, la place du langage qui est soulignée :

Parmi les divers phénomènes sociaux le langage occupe une place importante en tant qu'objet de représentations plus ou moins élaborées et de cristallisateur d'attitudes diverses. Ce sont dans les discours, et dans leurs articulations aux contextes et aux situations locales que s'analysent les interactions comme *espaces* où se constitue des pratiques, et comme *lieux* de la production et de l'actualisation des rapports sociaux. (p. 1)

Ces points prendront toute leur importance dans le cadre de cette recherche où je m'intéresserai principalement aux représentations d'acteurs clés de la relation éducative autour de la question de la réussite scolaire dans un contexte scolaire en milieu minoritaire, mais aussi aux interactions et relations sociales qu'ils entretiennent au sein de ce milieu.

Dans le cadre de l'analyse des discours de participants de l'étude sur la réussite scolaire, il est également important, comme le souligne Py (2000), de prendre conscience du « principe de contextualisation » par Gumperz (2001, p.19). En effet, il est à noter qu'un message de même forme pourra être interprété de diverses façons selon le contexte de l'étude, ou encore selon le profil de l'analyste. Ce rappel est nécessaire puisqu'il éclaire les contraintes internes à l'interprétation du discours. Je reviendrai sur ce point dans le chapitre trois où je discute des limites de la recherche.



Autrement dit, dans le cadre de cette recherche, où l'on s'intéresse aux diverses représentations de la « réussite scolaire », nous pourrions observer ce que Ricoeur, dans Michel (2003), appelle la « dialectique de l'idéologie et de l'utopie » (p. 161). Ces deux termes ont des définitions qui semblent « inconciliables » : « idéologie » faisant référence aux « procédés symboliques qui structurent l'action (valeurs, normes,... théories) (p. 166) et « utopie » qui a la « capacité de transformer, ... de proposer de nouveaux horizons » (p. 163). Mais, faire état de la manière dont, dans le discours éducatif, on se représente la réussite scolaire ne revient-il pas d'une certaine manière à mettre à jour, comment le discours projette une vision de la réussite scolaire telle qu'idéalisée par les divers acteurs clés ?

Toutefois, Py (2000) nous met en garde que « le discours n'est pas un pur reflet de ce qu'il met en mots, mais qu'il contribue à créer ce dont il parle » (p. 6). Ainsi le discours n'est pas seulement porteur des représentations individuelles, il est aussi le véhicule des représentations sociales et, expliquent Cislaru, Pugnière-Saavedra et Sitri (2008), « l'analyse du discours questionne, d'une manière ou d'une autre, les instances politiques, médiatiques, institutionnelles productrices de discours » (avant-propos).

Selon Gee (2005), le discours est à la fois les mots pour le dire et les attitudes, croyances, représentations qu'il véhicule, et son analyse ne peut pas se faire au moyen d'un processus préétabli, rigide et statique :

Besides seeing that methods change with theories, it is important, as well, to see that research, whether in physics, literary criticism, or discourse analysis, is not an algorithmic procedure; it is not a set of « rules » that can be followed step-by-linear-step to get guaranteed results. There is no

« scientific method, » even in the « hard » sciences, if by this we mean such a set of rules to follow. Rather, research adopts and adapts specific tools of inquiry and strategies for implementing them. These tools and strategies ultimately reside in a « community of practice » formed by those engaged in such research. (p. 6)

Un exemple propre à ma recherche se présente dans la perspective sémantique de l'objet même de cette recherche, à savoir la réussite scolaire. En effet, les sens et les termes choisis pour parler de la réussite varient selon les perspectives privilégiées dans des contextes spécifiques, selon les études ou les participants, par exemple. Voyons ci-dessous de manière non exhaustive quelques conceptions de la réussite dans le discours des acteurs éducatifs par rapport au discours de la réussite dans les politiques éducatives.

La « réussite », bien qu'amplement discutée dans la littérature, n'y est pas nécessairement définie. Elle y est décrite surtout comme le but à atteindre, un objectif valorisé, une finalité convoitée, le résultat d'un processus. On la présente par exemple, dans le contexte de l'éducation en Colombie-Britannique, comme le résultat ultime du parcours scolaire de l'élève, que l'on valorise pour chacun des élèves, tel qu'énoncé dans les grandes valeurs du Plan stratégique 2011-2014 du CSF :

L'apprentissage est facilité par **une pédagogie novatrice axée sur la réussite scolaire de chaque élève**, la fierté de la langue et des cultures francophones. (p. 17)

Pour ce,

Nous devons préparer le terrain pour que les parents, les enseignants, les directions d'école et d'autres partenaires **conduisent nos enfants à la réussite**, non seulement dans le monde d'aujourd'hui, mais aussi dans un monde encore difficile à imaginer pour la plupart d'entre nous. (Plan d'éducation de la Colombie-Britannique). (p. 2)

Chacune de ces formulations insiste plutôt sur la réussite comme le « résultat à atteindre » mais sans toutefois en proposer une définition explicite. La recension des écrits dans le chapitre un a souligné d'ailleurs la difficulté de la tâche puisque de nombreux angles d'approches peuvent être adoptés pour tenter de cerner ce que recouvre conceptuellement la réussite scolaire.

Il faut noter que l'on ne trouve pas non plus dans le dictionnaire actuel de l'Éducation (3<sup>e</sup> édition), publié chez Guérin (Legendre, 2005), la définition du terme « réussite scolaire ». En consultant l'index (p. 1195), on nous réfère plutôt aux synonymes « performance/rendement scolaire », ainsi qu'à d'autres termes comme la « courbe normale », la « motivation intrinsèque », la « pédagogie corrective », la « pédagogie de la réussite », ainsi qu'à son antonyme, l'« échec scolaire », et même la « dépression ». Par contre, on y définit la « pédagogie de la réussite » comme une « stratégie d'enseignement dont l'objectif est la réussite des apprentissages pour tous et chacun. (p. 1019)

Toutefois, dans l'optique de ce travail, il nous faut pouvoir définir ce que nous nous entendons par « réussite ». Est-ce dans son sens global ? Dans un sens spécifique ? Parlons-nous de réussite académique, réussite scolaire, réussite éducative ? Ou encore de réussite personnelle, de réussir sa vie... ?

La littérature et les études en éducation font couramment référence à l'un ou l'autre des termes, réussite académique, scolaire ou éducative, et la définition diffère selon le contexte ou l'auteur. Pour certains le diplôme secondaire en est la finalité, pour

d'autres ce sont les répercussions à long terme, tel un emploi valorisant, qui en font foi. Ainsi, Potvin et Leclercq (2011) associent la « réussite éducative » à la diplomation avant 20 ans. Pour Braeye et Hermans (2011), « la réussite scolaire » se traduit par des offres d'emplois sérieuses. Hyman et Kahl, dans Jacquemain (2005, p.28), parlent eux de l'influence du parcours scolaire sur la « réussite sociale ». Pour Gauthier, Richards et Bissonnette (2005), la « performance scolaire » est discutée dans le contexte du décrochage des élèves provenant de milieux défavorisés, souvent causé par rapport à un retard scolaire de ces élèves déjà au niveau de l'élémentaire, ce qui aura pour conséquence qu'ils ne pourront obtenir leur diplomation secondaire.

Le guide du stage de formation en leadership de construction identitaire (2006), préparé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario dans le cadre du projet *Pédagogie culturelle*, soutient lui que « la réussite éducative se produit lorsque la personne évolue tant sur le plan scolaire que personnel ». Selon l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) (2013), « la construction identitaire est sans aucun doute un facteur essentiel de la réussite scolaire » (p. 11). Cette conception prend en considération le contexte minoritaire francophone dans lequel le discours sur la réussite scolaire est ancré.

Ainsi, la quête de la réussite scolaire, bien qu'elle soit encore souvent associée aux résultats scolaires et à la diplomation, prend de plus en plus en considération la dimension de réussite personnelle à court et à long terme, incluse dans la notion de réussite dite éducative. On peut se demander si l'on n'assisterait pas ici à un élargissement du sens, au fur et à mesure que les représentations des acteurs scolaires se

transforment et que les pratiques pédagogiques s'ajustent aux nouvelles tendances de pensée en éducation. La confusion entourant la définition de la notion de réussite scolaire serait ainsi l'une des manifestations de cette transformation du sens.

La confusion s'intensifie lorsqu'il s'agit de traduire de manière nuancée la notion de « success » souvent utilisée dans la littérature académique anglophone pour qualifier la réussite scolaire, et qui peut-être confondue avec le terme « succès » en français. Or l'utilisation interchangeable des termes de « réussite » et succès », souvent utilisés pour exprimer la même notion, ne permettent d'exprimer la nuance contenue dans le terme « succès »; celui-ci étant plutôt perçu comme un sentiment, une célébration de la réussite. Ainsi, plutôt que de renvoyer l'un à l'autre, ces deux termes de « réussite » et de « succès » peuvent également être utilisés côte à côte; chacun ayant son importance propre. C'est le cas du document d'appui sur l'Évaluation des apprentissages, publié par le CSF (2008):

Nous vous invitons à explorer ce nouveau monde de l'évaluation des apprentissages et de profiter de ces nouvelles pratiques prometteuses pour embarquer dans un renouveau pédagogique enrichissant, ayant comme but ultime la réussite et le succès de l'apprenant et de l'apprenante. (p. 29)

Si en anglais, le dictionnaire Collins traduit plus souvent « succès » par « success » et « réussite » par « achievement », on semble encore une fois échanger ces termes dans les traductions de rapports d'études. Par exemple, le numéro spécial de la revue *Thèmes Canadiens* portant sur « *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration* » présente des articles traduits en français ou en anglais, selon la langue d'origine du rapport d'étude. Dans ces articles la réussite scolaire est traduite de différentes manières :

- réussite scolaire = scholastic achievement
- facteur de réussite = success factor
- réussite dans les études = academic achievement
- réussite éducative = educational attainment ou academic success ou school success

Avant de mettre en lumière dans les chapitres quatre, cinq et six, les discours des participants à cette recherche quant au sens qu'ils confèrent à la « réussite scolaire », en ce qui nous concerne nous pouvons cerner la réussite scolaire de l'élève comme un processus continu de construction identitaire (savoirs affectifs et cognitifs), dont l'objectif est la réalisation du potentiel de l'élève, au terme de ses études (secondaires ou post secondaires), dans l'optique de la réalisation de ses objectifs personnels à court et à long terme, au sein d'une communauté proche ou élargie (société) à laquelle il aura le sentiment de contribuer.

Toutefois, je présenterai au préalable, au chapitre trois, les considérations méthodologiques propres à ma recherche.

## **Chapitre 3. Considérations méthodologiques**

Most people already understand that, as with cultural differences, interpretations of the world may vary from individual to individual and from group to group. This understanding may persuade us that by factoring out our own interpretations of reality, we can reach a solid truth. (p.12)

Stone Zander, R. et Zander, B. (2000)

On trouve divers types de recherches en éducation, quantitatives ou qualitatives, sur la réussite scolaire, qui ont examiné la problématique de la réussite éducative sous différents angles et dans différents contextes ; quelques exemples sont présentés dans la section ci-dessous. À partir de ces différents modèles, j'ai pu orienter la méthodologie privilégiée pour ma propre recherche selon ma problématique et mes questions de recherche, soit l'analyse des représentations des divers acteurs scolaires dans le contexte d'une école francophone minoritaire en milieu anglophone, mon objectif étant d'identifier des facteurs d'influence pour assurer la réussite scolaire pour tous les élèves.

### **3.1. Approches méthodologiques**

Il est intéressant de comparer les différentes approches méthodologiques qu'utilisent les chercheurs pour obtenir leurs données et en faire l'analyse. Les nombreux

angles d'intérêt et les méthodes variées de ces recherches, aident le chercheur à cibler sa « niche », soit l'objet de sa recherche dans le contexte propre à sa problématique, dans le contexte élargi de la recherche en éducation riche en données.

Tel que mentionné au premier chapitre dans ma recension des écrits et des études sur la réussite scolaire, des thèmes clés récurrents ressortent dans les recherches : les élèves dits « à risque », dont entre autres les élèves issus de l'immigration ou autochtones, l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant, les relations enseignant-élève, la construction identitaire de l'élève, les difficultés d'apprentissage, le décrochage scolaire, en sont des éléments.

On discute par exemple de plusieurs recherches quantitatives et qualitatives sur la réussite scolaire d'élèves issus de l'immigration au Québec dans le numéro spécial *Canadian Issues/Thèmes canadiens* (2010). Parmi celles-ci, une étude récente sur la réussite scolaire des élèves de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> génération de sept grandes régions d'origine comparait leur taux de diplomation à celui d'élèves de 3<sup>e</sup> génération. Ledent, Murdoch et McAndrew (2010) ont suivi tous les élèves inscrits dans les écoles secondaires en 1998-1999 et 1999-2000. Ils ont d'abord fait une analyse statistique descriptive, en se basant sur diverses données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en tenant compte du temps d'arrivée des familles au Canada leur pays d'origine et des variables contextuelles, comme l'endroit où ils habitent et le statut économique de la famille. Puis dans un deuxième temps, ils ont fait une analyse statistique dont les variables indépendantes incluaient le groupe d'appartenance (1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> génération), le sous-groupe d'origine (7 régions), et les variables propres à l'élève et son école. Les résultats d'ordre



quantitatif ont été rapportés sous forme de graphique et dans des tableaux.

Une approche quantitative sera privilégiée dans le cadre de recherches où comme celle ci-dessus mentionnée, les chercheurs travaillent sur un grand nombre de participants, avec des critères spécifiques communs que l'on peut compiler et comparer facilement entre eux. Cette approche pourra être utilisée aussi dans le cadre d'une recherche longitudinale, qui s'étend soit sur un grand territoire, ou encore sur une plus longue durée dans le temps. Les données recueillies dans ce type de recherche peuvent aussi permettre à d'autres chercheurs d'y accéder pour répondre à d'autres questions que celles proposées dans la recherche initiale.

Ainsi, d'autres chercheurs ont utilisé les données secondaires de recherches déjà publiées pour réaliser leur recherche. C'est le cas de Yun et Kusum (2008) qui ont utilisé comme données secondaires pour leur recherche sur les effets de l'implication des parents sur l'engagement et la performance de l'élève à l'école, les données de la *National Longitudinal Study of Adolescent Health*, une recherche de très grande envergure, mandatée et subventionnée par le « United States Congress », tenue auprès de plus de 20 000 adolescents, pendant l'année scolaire 1994-1995; les chercheurs les ont ensuite suivis jusqu'à l'âge adulte. Cette étude nationale réalisée aux États-Unis explorait les causes des comportements sociaux des élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, face à leur éducation, et leurs effets devenus jeunes adultes. L'accès à une banque de données quantitatives si riche peut être une ressource intéressante et rentabiliser les résultats d'une recherche de grande envergure.

Une étude faite au Québec, *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire* (Desrosiers, Japel et Christa, 2012), s'est plutôt intéressée elle à une cohorte d'enfants nés au Québec à la fin des années 1990, excluant cette fois les enfants arrivés au Québec après leur naissance, soit 7 à 10% des enfants qui font partie de la même cohorte.

Ainsi, selon l'échantillon choisi, le terrain de recherche et la méthode de recherche, qu'elle soit quantitative ou qualitative, le chercheur pourra évaluer divers aspects d'une problématique et y observer différents points de vue, notamment celui des enseignants et des élèves dans cette dernière recherche.

Sheriff, Lopez Arellano et Carrier (2005) dans leur recherche, *Des efforts conjugués pour développer un partenariat école-parents-intervenants-communauté en vue de la réussite scolaire des élèves en difficulté : problématique, méthodologie, modèles*, mettent en valeur, quant à eux, l'importance de combiner plusieurs méthodes qualitatives et/ou quantitatives pour mieux « attaquer un problème de recherche » (p. 27). Les chercheurs, dans l'étude présentée, ont adopté une recherche de type recherche-action sur le terrain et ont procédé aussi à l'analyse de documents déjà en place, comme les « plans d'intervention » des élèves. Ils ont également réalisé des entrevues semi-dirigées pour certains, voire même informelles pour d'autres.

Après lecture d'autres recherches, comme celle de Smith, Anderson et Abell (2008) qui a pour but d'évaluer la qualité de modèles d'intervention qui encouragent une dynamique de sollicitude à l'école, tel le FPP (Full-Purpose Partnership), on y trouve une

volonté à examiner des données quantitatives, qui permettent aux chercheurs d'analyser des critères de réussite, comme les présences à l'école, les références aux services spécialisés, les ratios d'interventions négatives et positives, et/ou les résultats académiques des élèves.

Un numéro spécial, *Executive Functions and Academic Achievement : Current Research and Future Directions*, publié dans le numéro de janvier/février 2014 de *Infant and Child Development*, explique comment l'étude du développement des fonctions exécutives de l'adolescent à l'âge adulte peut nous éclairer sur la réussite scolaire. Plus de cent délégués européens et du monde se sont réunis à l'université d'Utrecht aux Pays-Bas, en avril 2012, pour y discuter des plus récentes découvertes dans le domaine du développement des fonctions exécutives. Les études présentées dans ce numéro spécial incluent des études de différents groupes d'âge (préscolaires à jeune adolescence), de multiples milieux socioéconomiques, de plusieurs pays, dans diverses disciplines, et ont utilisé différentes méthodes statistiques. On y rapporte en conclusion que l'étude spécifique des mécanismes des fonctions exécutives, telle la mémoire de travail, doit être approfondie dans le but de mieux comprendre comment les fonctions exécutives contribuent à la réussite scolaire conjointement avec les facteurs plus généraux de prédiction de la réussite. On cherche à établir un meilleur modèle théorique sur lequel baser les stratégies d'interventions. Le défi demeure de concilier les résultats des recherches à la pratique en éducation (Weiland *et al.*, 2012) et comment optimiser le contexte de la salle de classe et de l'instruction à tous les niveaux (Rhodes *et al.*, Stevenson *et al.*, dans Weiland *et al.*, 2012) (p. 2). Un autre défi reste encore de

concevoir une batterie de tests d'évaluation psychoéducative, les mieux aptes à prédire la performance scolaire future des enfants.

Pour Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz (2011), c'est plutôt au tout début du parcours scolaire qu'il faut s'intéresser aux facteurs qui pourraient nous permettre de prédire la réussite scolaire. Dans leur recherche, *Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives et motrices à la maternelle*, ils ont retenu certaines caractéristiques telles la connaissance des nombres, le vocabulaire réceptif, les comportements hyperactifs, la motricité globale, la motricité fine, le déplacement et le contrôle des objets. Ils ont pu observer des corrélations dans le rendement scolaire en quatrième année et les compétences de base en maternelle, selon par exemple les résultats en mathématiques fortement associés à l'engagement de l'élève en classe, et les comportements hyperactifs qui seraient plutôt inversement associés à l'engagement envers l'école (sauf en sciences).

On s'intéresse aussi, avec l'expansion des outils technologiques, à l'impact que peut avoir l'utilisation de ceux-ci sur la réussite de l'élève. Une recherche menée par Burk, Lyons et Noriega (2013), *Incidence de multiples ressources d'apprentissage électronique sur le rendement scolaire des étudiants*, se penche sur les données recueillies lors d'un cours offert, au niveau universitaire, sous forme de vidéo à l'Internet. On avait offert l'accès gratuit au cours aux participants à la recherche, et diverses variables ont été évaluées telles les pages visitées, la fréquence de l'accès, les dates et les heures de l'accès, les courriels reçus et envoyés, les contenus consultés, les messages affichés et les liens consultés, qui ont tous été comptés. Le rendement des étudiants dans

le cours a été mesuré à différentes étapes du cours et a donné lieu à des analyses statistiques.

Une analyse de facteurs externes à l'école peut aussi éclairer la pratique scolaire. Dans leur enquête, *Y a-t-il un lien entre l'emploi pendant les études et la réussite scolaire?* Motte et Schwartz (2009), cherchent à établir un lien entre le travail et la persévérance des étudiants au postsecondaire, la réussite étant associée dans cette recherche à la poursuite de sa formation scolaire originale versus changer de programme ou décrocher de ses études. Les résultats représentés dans des tableaux leur ont permis de faire une analyse dite bidimensionnelle, mais ceux-ci recommandent, pour obtenir des résultats plus concluants, de procéder plutôt à une analyse multidimensionnelle qui tiendrait compte de plus de variables et de facteurs non observés dans leur enquête.

Dans la même optique, Dooley, Payne, Robb et Leslie (2013) ont analysé *l'Incidence des bourses d'excellence et des bourses d'aide financière sur la persévérance et la réussite scolaire à l'université*. Ceux-ci se questionnent pour savoir si les bourses offertes profitent vraiment aux étudiants ou servent plutôt à attirer les étudiants dans leur établissement ? Les lacunes de leurs données, nous disent-ils, ont limité leur capacité à évaluer l'incidence causale de leur question.

Si plusieurs recherches ont fait appel, comme on le voit ici, à une approche quantitative, dans le contexte de ma recherche, dont l'intérêt est d'analyser les représentations d'un petit groupe d'acteurs scolaires, l'approche qualitative sera toutefois privilégiée. Je décrirai la perspective de la recherche qualitative plus en détails dans la

prochaine section, mais voyons d'abord quelques exemples de recherches qualitatives examinant la réussite scolaire des élèves.

e s'ils travaillent ou travaillent pas à l'école, ils ont tout ce dont ils ont besoin comme par exemple dans la recherche de Bilodeau et Bélanger (2007), *L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite au primaire*, où on s'intéresse ici plus particulièrement au facteur des « mesures innovantes de soutien ». Ce type de recherche, de nature qualitative s'appuie sur diverses données tels des documents administratifs, par exemple des comptes-rendus de réunions, mais aussi sur des entrevues semi-dirigées auprès de divers acteurs clés, tels les directions d'école, les enseignants, les représentants de parents et des gestionnaires d'organismes communautaires.

L'étude de cas, autre modèle de recherche, a permis à Roy (2011) « d'effectuer deux niveaux d'analyse distincts, soit un niveau thématique et un niveau discursif » (Paillé et Muchielli, 2003), dans sa recherche *Quête identitaire et réussite scolaire : Une étude de cas : La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. L'analyse thématique, bien que n'étant pas de niveau interprétatif, lui a permis de repérer l'importance de certains thèmes récurrents, dit-il, qui lui ont transmis un portrait global des dimensions de son étude et qui l'ont conduit à la construction progressive d'un arbre thématique, représentation synthétique et structurée du contenu analysé. Le second niveau d'interprétation lui a ensuite permis de donner un sens aux différents regroupements identifiés au premier niveau d'analyse, en comparant le matériel des entrevues aux résultats de l'enquête par questionnaire afin de déterminer les zones de

convergence et de divergence entre les deux volets de l'étude.

L'hypothèse de départ du chercheur peut guider aussi l'angle de la recherche. Le chercheur peut par exemple être influencé dans l'énoncé de son hypothèse par l'état des connaissances du moment. Les thèmes à la mode pourront faire écho au questionnement du chercheur qui veut faire avancer la science et apporter de nouvelles idées, voire de nouveaux paradigmes et schèmes de pensée. La recherche de Bond et Manser (2009), *Interventions en matière d'intelligence émotionnelle pour accroître la réussite scolaire*, en est un exemple. Cette notion d'intelligence émotionnelle n'a fait son apparition qu'au début des années 1990.

L'origine sociale est un autre facteur d'influence extérieur à l'environnement scolaire qu'ont analysé Lévy-Garboua et Montmarquette (2012) dans leur recherche, *L'influence de l'origine sociale sur le niveau d'aspiration et la réussite scolaire*. Ceux-ci ont mené une expérience particulière pour déterminer le taux de persévérance dans les études selon le degré de confiance du participant quant à ses chances de réussir ou non. Chaque participant doit résoudre des anagrammes et choisir ou non de poursuivre l'expérience à des nœuds de décision impliquant un gain assuré s'il choisit de partir, ou une perte possible s'il décide de continuer, certains risquant plus que d'autres. L'objectif de l'expérience était de comparer ce genre de situation au cas réel d'étudiants plus ou moins nantis, qui risquent de perdre plus ou moins d'argent au terme de leurs études, selon l'investissement qu'ils auront dû y mettre et les gains qu'ils pourront y remporter ensuite.

On s'interroge aussi sur l'impact des types de programmes prescrits selon les étudiants et les intervenants. Par exemple, Robertson (2013) a choisi une approche de recherche narrative dans son analyse : *Passion-Based Learning : The design and Implementation of a New Approach to Project-Based Learning (PBL) for Alternative Education*, à partir de transcriptions d'entretiens, d'observations enregistrées, de notes d'observations sur le terrain, d'exemples de projets des élèves, etc. pour essayer de développer une compréhension conceptuelle des facteurs d'influence de la création et de l'implantation d'un tel type de programme dans une école alternative.

Cauvier et Desmarais (2013) dans leur recherche, *L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation*, font état de diverses positions de six enseignants accompagnateurs qui ont fait partie d'une recherche-action cherchant à illustrer la spécificité de l'accompagnement éducatif de jeunes en voie de raccrochage scolaire.

Si de nombreuses recherches ont été faites pour étudier la réussite scolaire, et bien que nous ayons identifié déjà de nombreux facteurs d'influence sur la réussite scolaire, le défi demeure la mise en pratique de modèles « gagnants » au sein des établissements scolaires, tout au long du parcours de l'élève. Pour cette recherche, je me suis intéressée au sens que chacun des acteurs donne à la réussite, à diverses représentations des facteurs qui peuvent l'influencer mais aussi aux manifestations de ces facteurs dans le contexte de l'école francophone en milieu minoritaire. Pour ce, j'ai choisi de donner la parole à divers acteurs clé, soient des élèves en fin de parcours scolaires, leurs parents, ainsi que des intervenants qui ont croisé leur parcours.



Le type de recherche que privilégiera un chercheur, dépendra de la visée de sa recherche et du type de données qu'il choisira d'analyser pour répondre à ses questions. Ainsi, en m'interrogeant sur l'approche à privilégier et le type de questions à poser pour ma recherche, il m'est apparu au fil de mes lectures que l'adoption d'une perspective interprétativiste me permettrait de mieux comprendre les enjeux que recouvre la problématique de la réussite scolaire et initier ensuite les actions nécessaires.

C'est donc dans un paradigme de recherche qualitative, tel que décrit dans la prochaine section, que j'ai conduit ma recherche.

### **3.2. La recherche qualitative**

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), deux principaux facteurs justifient la pertinence de la recherche qualitative. Tout d'abord, nous disent-ils, parce qu'une démarche qualitative/interprétative « se moule à la réalité des répondants » (p. 125), tout en tenant compte « des apprentissages du chercheur à propos du sens qui prend forme pendant la recherche » (p. 125). Le chercheur bâtit donc le sens à partir du vécu quotidien du participant, avec l'objectif pragmatique d'« aboutir sur des applications pratiques des résultats obtenus » (p. 125). Le second facteur est le caractère primordial que le chercheur a de « tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et leur environnement » (p. 125).

Pour Paquay, Crahay et De Ketele (2006), trois éléments sont essentiels à la « scientificité ou qualité » d'une recherche de type qualitative. D'abord la transparence

ou clarté, qui requiert une attitude d'ouverture et d'écoute du chercheur, qui est un élément important pour maximiser l'objectivité de l'analyse. Deuxièmement, le chercheur pourra ainsi analyser les données qui lui permettront de réfléchir sur les pratiques et élaborer possiblement de nouvelles stratégies gagnantes. Et finalement la « praxis ou théorisation des actions » (p. 68), concrétisation d'un plan d'action généré par les recommandations posées par l'analyse.

Erikson (1986), dans Paquay, Crahay et De Ketele (2006), confirme la nécessité de cette quête de sens : « le point commun aux approches dites « qualitatives » réside dans leur intérêt pour la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils s'engagent » (p. 36). En effet, ajoute-t-il, une action comprend le comportement mais aussi la signification que lui attribuent tous les acteurs. L'épistémologie sous-jacente à la recherche qualitative est « le courant interprétatif, animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus » (p. 126), énoncent Karsenti et Savoie-Zajc (2004).

Le chercheur a, dès lors, une grande responsabilité car il doit respecter le participant dans son authenticité et veiller à analyser les données recueillies en toute objectivité, mais en toute conscience aussi de la subjectivité de ses propres croyances, valeurs, connaissances et expériences. Ce qui nous amène à un autre élément discuté dans Karsenti et Savoie-Zajc (2000), à savoir la « place du chercheur dans la recherche », un « chercheur subjectif qui prétend ne pas pouvoir se dégager de ses valeurs, qui révèle ses approches face à sa recherche et qui cherche à objectiver ses données » (p. 115).

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2000), ni le chercheur, ni les participants ne sont neutres dans la démarche de recherche, leur conduite étant influencée par leurs « schèmes personnels et théoriques » ainsi que leurs « valeurs » (p. 128). Karsenti et Savoie-Zajc (2000), croient de plus que « le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche » (p. 128).

Le chercheur a donc un grand rôle de facilitateur tout au long du processus de recherche dans une démarche de type qualitative.

Selon Palys (2003):

Qualitative researchers believe that understanding people's perceptions requires getting close to « research participants » or « informants » or « collaborators ». You must spend time with them, get to know them, feel close to them, be able to empathize with their concerns, perhaps even be one of them, if you hope to *truly* understand. (p. 11)

La difficulté à interpréter au départ les discours des participants à la recherche, par peur peut-être un peu de leur attribuer un sens ou des intentions propres aux croyances et valeurs personnelles du chercheur, représente une composante de la recherche de type qualitative; le défi qui se pose au chercheur étant de faire attention de ne pas guider le participant à sa recherche vers des propos souhaités et de demeurer aussi le plus objectif possible dans son interprétation de leur discours.

Le sens de la recherche, dans une perspective interprétative, est intimement relié à la nature du savoir. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), le savoir peut être acquis par la littérature, mais aussi sur le terrain, à travers la recherche. Ce savoir, nous disent-ils, est « intimement rattaché aux contextes à l'intérieur desquels il a été produit. Le savoir est vu

comme transférable à d'autres contextes que celui de la recherche » (p. 115). Ce savoir, ajoutent-ils, est « dynamique et temporaire », car il continue d'évoluer selon le contexte et les milieux de vie. (p. 128)

Le sens, ou le savoir, recherché, rajoutent Karsenti et Savoie-Zajc (2004), pourra guider le chercheur dans son analyse et l'aider à « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (p. 115). Aussi, croient-ils, la réflexion transforme le processus au fur et à mesure (p. 129). Ainsi, le sens aura également une dimension dynamique et prendra forme peu à peu, à la fois construit et déconstruit. Poupart *et al.* (1997) parlent du « caractère itératif et rétroactif » de la recherche qualitative, évoquant un modèle de recherche qui nécessite une adaptation continue et la simultanéité de la collecte des données, de l'analyse et de l'élaboration des questions de recherche, dans son processus.

Deslauriers et Kérésit (1992) résumant en conclusion dans Poupart *et al.* (1997), comment ils perçoivent l'objet de la recherche de type qualitative :

L'approche qualitative en sciences sociales forme ses objets à un niveau local par une sorte de bricolage créateur, selon l'expression de Levi-Strauss. L'objet de la recherche est construit tant à partir de données « recueillies, exploitées, traduites et reconstituées » (Morvan, 1989, p. 95), que le chercheur individuel traite grâce à un appareil méthodologique et théorique, qu'à partir de champs disciplinaires qui se constituent sociologiquement (la reconnaissance des disciplines est enjeu de pouvoir) à travers un corps de métier en négociation avec les pairs, avec le monde social sur lequel porte la recherche et avec les institutions qui en permettent la pratique. (p. 109)

Les variables propres à ce type de recherche sont ainsi nombreuses. Dans l'objectif de la présente recherche, il faut ainsi considérer plusieurs éléments tels, le cadre théorique et le cadre conceptuel, la position du chercheur, le profil et les représentations des participants, le milieu de l'éducation dans le contexte particulier d'écoles francophones minoritaires dans une province anglophone.

En tant qu'enseignante et direction, depuis maintenant trente ans, dans des programmes et écoles francophones en Colombie-Britannique, j'ai eu la chance de travailler à tous les niveaux de la maternelle à la douzième année, et de côtoyer de nombreux élèves, parents et intervenants scolaires. J'y ai œuvré en tant qu'enseignante titulaire, mais aussi comme spécialiste en orthopédagogie et en classe ressource, en francisation, en anglais langue seconde et à la bibliothèque, ce qui m'a permis d'élargir ma vision éducative et de prendre le pouls des enjeux scolaires à plusieurs niveaux. Puis en tant que directrice adjointe et directrice, j'ai trouvé important de poursuivre mes études à la maîtrise et au doctorat, toujours avec l'intention de mieux comprendre les besoins à l'école et le rôle que chacun y joue pour y répondre, en particulier la responsabilité de la direction. Je crois en revanche que la mission éducative est un travail d'équipe et qu'il est primordial d'accorder à chacun le droit d'exprimer ses besoins mais aussi d'assumer la responsabilité collective de contribuer à l'amélioration de la pratique.

Donner la voix aux acteurs, écouter leurs propos afin de décrire le « réalisme du groupe », proposer des pistes d'actions pédagogiques qui pourront amener les acteurs à « alors parvenir à des solutions organisationnelles originales » (Friedberg, 1997, p. 385), et guider la direction dans son leadership éducationnel, au sein de la communauté

éducative de l'établissement scolaire, dans le but d'implanter une culture de sollicitude qui n'a qu'une vision et une mission, la réussite de tous les élèves; tels sont les objectifs de la présente recherche.

Pour ce, j'ai choisi de travailler dans un paradigme de recherche qualitatif. Par le biais d'entrevues semi-structurées individuelles réalisées avec chacun des participants, j'ai voulu encourager une conversation ouverte, sincère et significative, entre l'acteur et le chercheur. Dans une perspective constructiviste, ces conversations se sont tissées selon les apports particuliers que chaque acteur aura choisi de partager et à travers certains éléments personnels, anecdotes relatées et expériences vécues ayant permis de faire émerger la voix authentique de chacun.

Karsenti et Savoie-Zajc (2004) croient que la réalité est construite par les acteurs d'une situation; elle est globale, car « c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut arriver à comprendre. » (p. 115) Dans le cadre de ma recherche, l'objectif est d'identifier et d'analyser les divers éléments des représentations des acteurs au niveau de leurs besoins et de leur attentes par rapport à la réussite scolaire de l'élève, mais l'intention est aussi d'amener chacun des acteurs à prendre conscience de sa place, de son rôle dans l'équation, et l'inciter de surcroît à réfléchir à sa responsabilité dans la réussite de l'élève, à l'intérieur de la dynamique école-famille.

### **3.3. Description du contexte et profil des participants**

Le chercheur devra aussi demeurer conscient du cadre et du contexte dans lequel se situe la recherche, car rappelons-le, nous disent Deslauriers et Kérésit, cités dans Poupart *et al.* (1997) :

[...] les enjeux d'une réflexion sur la préparation du devis de recherche qualitative ne passent plus seulement par le pôle méthodologique, mais aussi par un pôle politique qui définit la pertinence des choix d'objet et de techniques et qui évalue les répercussions que ces choix ont sur tous les acteurs de la recherche. (p. 109)

Le champ de l'éducation, il faut se le rappeler, relève du domaine public. Les écoles dans ce système sont redevables à un Conseil scolaire, qui doit lui-même rendre des comptes au ministère de l'Éducation de sa province, et tous portent fièrement le blason de leurs valeurs, et le mandat de leur mission, elle-même guidée par leur vision. Ces éléments pourront certes avoir une influence sur les représentations des divers acteurs scolaires, et la réussite scolaire demeure certainement un enjeu politique, voire même de pouvoir. Voyons de plus près le contexte propre à ma recherche.

Cette recherche, tel que présenté au chapitre un, se situe dans le contexte d'un jeune conseil scolaire, créé il y a vingt ans.

Pour l'objet précis de ma recherche et pour la collecte des données d'analyse de ma recherche, je me suis intéressée plus particulièrement à deux programmes francophones secondaires en milieu urbain, un au centre-ville et l'autre en banlieue, comptant environ deux cents étudiants chacun au niveau du secondaire. Ces deux écoles offrent une programmation similaire au secondaire et partagent une diversité

multiethnique et socioéconomique qui aidera à mettre en perspective les données recueillies et à identifier les variables et les constantes lors de l'analyse. Le niveau académique des élèves y est également complexe avec des besoins d'apprentissage variés. Le personnel de ces écoles a le défi de répondre aux besoins multiples de la clientèle étudiante et parentale. Afin de préserver l'anonymat, en autant que ce soit possible dans le contexte, peu de détails seront offerts quant aux écoles ciblées et aux particularités spécifiques des participants à cette recherche que je présente ci-dessous.

Les participants dans cette recherche sont des élèves (N=5), des parents (N=5) et des intervenants (N=5) des deux écoles présentées ci-dessus. Au total, ce sont quinze participants qui ont accepté de prendre part à cette étude. Le choix d'un échantillon réduit a été motivé pour des raisons pratiques de gestion de temps et de données. Au départ, je voulais m'adresser à tous les niveaux du secondaire pour pouvoir observer, ou non, la progression des représentations des élèves au long du parcours de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Cependant, pour obtenir assez de résultats pour permettre cette comparaison, il m'aurait fallu interviewer un plus grand nombre d'élèves. La contrainte du temps m'a fait reconsidérer cette option. De plus, j'ai cru bon me limiter aux élèves finissants, car on peut s'attendre avec les élèves de 12<sup>e</sup> année à un plus haut degré de maturité et à une réflexion plus sophistiquée quant à la question de la réussite scolaire. Dans le contexte d'une recherche qualitative, quinze entretiens compréhensifs suffisent à recueillir d'amples données à analyser.



Chaque participant est identifié dans la recherche à l'aide d'une lettre et d'un chiffre : É1 = élève 1 (É1 à É5), P1= parent 1 = parent de É1 (P1 à P5), I1= intervenant 1 (I1 à I5), et ces codes seront utilisés tout au long de cette thèse.

Les cinq élèves participants ont été sélectionnés parmi les finissants de 12<sup>e</sup> année des deux écoles ciblées, afin de recueillir leur témoignage en fin de parcours de leurs études secondaires. Bien que ces cinq élèves aient des profils différents, ils ne sont pas nécessairement représentatifs de l'ensemble de la population étudiante. Je ne cherche pas ici à généraliser les résultats des données mais plutôt à faire parler le discours pour en analyser les représentations émergentes sur la réussite scolaire.

J'ai limité les données descriptives des élèves dans l'intention de préserver leur anonymat, ce qui peut être difficile dans un milieu minoritaire, clos et restreint. Les éléments retenus ont été : le sexe, l'origine, les besoins académiques et la situation familiale (Tableau 1). Ces critères pourront aider à mettre en perspective les propos des élèves en permettant d'identifier certains facteurs qui peuvent avoir une influence sur leur réussite.

Les parents participants sont le père ou la mère des élèves choisis, P1 étant le parent de É1, par exemple. Le parent privilégié pour l'entrevue est le parent qui habituellement a été le plus impliqué tout au long du parcours scolaire de son enfant. Ce parent pourra en effet parler davantage du parcours scolaire de son enfant ou encore partager son expérience personnelle, familiale et scolaire. Ses propos pourront aussi peut-

être aider à identifier des données propres à la dynamique école-famille, ou même à la synergie que peut générer cette relation.

Pour compléter le portrait, il était important de consulter aussi des intervenants scolaires, qui ont travaillé dans ces écoles. Ce petit groupe de cinq intervenants divers – enseignant titulaire (1), enseignantes spécialistes (2), aide pédagogique (1) et direction (1) - n'est certes pas représentatif de tous les acteurs scolaires, mais pourra tout de même apporter une certaine réalité de l'école et susciter des pistes de réflexion. Il est à noter que chacun de ces intervenants ne sait pas qui sont les autres participants à cette recherche; leurs propos ne sont donc aucunement en lien avec ceux des élèves et de leurs parents. Veuillez noter que je ne suis pas la direction interviewée. Les propos des intervenants seront identifiés comme I1 à I5 dans le corpus.

**Tableau 1: Profil des quinze participants à la recherche**

<b>PARTICIPANTS</b>				
<b>ÉLÈVES</b>	<b>SEXE</b>	<b>ORIGINE</b>	<b>BESOINS ACADEMIQUES</b>	<b>SITUATION FAMILIALE</b>
Élève 1 = É1	Garçon	Né en C.-B.	Orthopédagogie dans quelques matières	Vit avec ses deux parents
Élève 2 = É2	Garçon	A immigré au Canada au secondaire	Pas de difficulté particulière, besoin d'apprendre l'anglais	Vit avec ses deux parents
Élève 3 = É3	Garçon	Né au Canada dans une autre province	Difficultés d'apprentissage dans certaines matières	Parents divorcés
Élève 4 = É4	Fille	A immigré au Canada au primaire	Orthopédagogie dans quelques matières	Monoparentale, vit avec sa mère
Élève 5 = É5	Fille	Née au Québec	Aucune difficulté académique, besoin d'apprendre l'anglais	Vit avec sa mère
<b>PARENTS</b>				
Parent 1 = P1	Mère de É1			
Parent 2 = P2	Père de É2			
Parent 3 = P3	Mère de É3			
Parent 4 = P4	Mère de É4			
Parent 5 = P5	Mère de É5			
<b>INTERVENANTS</b>				
Intervenant 1 = I1	Aide pédagogique spécialisée			
Intervenant 2 = I2	Direction			
Intervenant 3 = I3	Enseignant			
Intervenant 4 = I4	Enseignante et enseignante spécialisée			
Intervenant 5 = I5	Enseignante et enseignante spécialisée			

J'aurais pu considérer aussi la participation de membres de la communauté, mais j'ai préféré me concentrer sur les acteurs directs de la relation école-famille. Il serait intéressant toutefois dans un autre contexte de sonder les représentations de la communauté participative de l'école, peut-être dans le cadre d'une recherche sur l'école communautaire citoyenne, par exemple.

Ainsi, les regards croisés des quinze participants à cette recherche, dans le contexte d'une recherche qualitative, permettront d'apporter une meilleure compréhension du phénomène de la réussite scolaire des élèves d'un programme francophone en Colombie-Britannique. Il est important de noter que les participants ont participé à cette recherche sur une base volontaire et étaient libres de se retirer du processus en tout temps. Tous les participants ont signé un formulaire de consentement approuvé par le *Office of Research Ethics* de la Simon Fraser University.

### **3.4. Collecte et analyse des données**

La méthodologie employée dans cette recherche est d'ordre qualitatif. Par le biais de l'entretien compréhensif, j'ai pu procéder à une recherche qualitative basée sur une épistémologie constructiviste. L'entretien compréhensif m'a permis de discuter de manière la plus authentique possible avec les différents acteurs scolaires (élèves finissants, parents, intervenants scolaires), de les encourager à partager leurs expériences, et à relater des événements et des faits vécus. Les témoignages ainsi recueillis dans le cadre des entretiens avaient pour objectif d'obtenir une compréhension plus fine de l'objet de cette étude, la réussite scolaire, en croisant les discours de différents acteurs scolaires.

J'ai rencontré les quinze participants individuellement pour des entrevues semi-structurées, sur une période de sept mois, de février à août 2010. Les entrevues se sont déroulées dans divers lieux tels l'école, ma maison ou celle du participant, un café ou un restaurant. Connaissant bien certains participants et un peu moins les autres, l'intention

était d'offrir un environnement où chacun se sentirait confortable pour parler, et ce en toute confidentialité. Les participants se sont ainsi exprimés avec aisance, confiance et ont généreusement répondu à mes questions. Les parents et leur enfant savaient que tous deux participaient à la recherche mais s'engageaient à garder confidentiels leurs propos en signant une entente de confidentialité, tandis que chacun des cinq intervenants ne connaissait l'identité d'aucun autre participant, dans le souci de conserver leur anonymat et de ne pas influencer leurs propos.

Ce qui caractérise l'entretien dit compréhensif est qu'il s'inscrit dans une dynamique dans laquelle l'enquêteur s'engage activement dans le but d'encourager l'engagement de l'enquêté (Kaufmann, 2007, p. 19). Ainsi, l'entretien prend plutôt l'allure d'une conversation animée où la discussion revêt une importance partagée mutuellement. Dans le cas de cette recherche, l'enjeu de la réussite étant au cœur de notre questionnement, l'enquêteur et les participants s'investissent chacun tout autant dans le contexte de ce type d'entretien.

Cette méthode de l'entretien a une longue histoire dans les sciences humaines et sociales, remontant au XIXe siècle, et a depuis évolué dans sa pratique. On reconnaît par exemple accorder plus d'importance à l'informateur ainsi qu'à l'écoute plus attentive de la personne qui parle. La variété des méthodes utilisées est très grande et l'entretien n'est jamais utilisé tout à fait de la même manière (Kaufmann, 2007, p. 17).

L'analyse de ces entretiens en est tout autant riche et il n'est pas possible de rendre compte de tous ses éléments. Ainsi, « quelle que soit la technique, l'analyse de

contenu est une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée » (Kaufmann, 2007, p. 20).

Dans le cadre de l'entretien compréhensif, les phases de la construction de l'objet sont inversées; on commence d'abord par le terrain et on construit ensuite le modèle théorique (Idem, p. 23). Il est primordial pour l'enquêteur de parvenir à la fois à se rapprocher de l'enquêté par son écoute active, sa volonté à bien comprendre, mais aussi à conserver une certaine distance dans son analyse critique, « mais sans jamais totalement rompre avec lui » (Idem, p.24).

L'enquêteur, explique Kaufmann (2007) se doit d'être à la fois meneur et effacé, en incitant l'enquêté à se livrer le plus possible. L'enquêteur, par une écoute active et attentive, un ton à la fois sympathique et empathique, pourra mettre le participant tout à fait à l'aise de s'exprimer en toute confiance. L'enquêté doit sentir que ce qu'il a à dire est important pour l'enquêteur (Kaufmann, 2007, p. 51). L'enquêteur doit oublier ses propres opinions et se concentrer sur la richesse des propos à découvrir (Idem, p.53). Selon Matthey (2005), le rôle de l'enquêteur est de « favoriser une prise de parole ».

Un des dangers de ce type d'entretien est, cependant, de se perdre dans toutes les données obtenues, ce qui conduira le chercheur à faire des choix et à « sacrifier » des éléments pour s'en tenir au cœur conceptuel de sa recherche. L'outil privilégié sera le plan, à la fois souple et évolutif, pour l'aider à structurer sa recherche (Kaufmann, 2007, p .40). Ainsi, plusieurs fois au cours de ma démarche de recherche, j'ai eu à faire des choix, à restructurer mon plan et à écarter certains éléments. J'ai choisi toutefois de conserver les éléments qui correspondaient le plus étroitement à mon idée de départ, à

savoir que les manifestations de soutien ont un effet déterminant sur la réussite des élèves. Cette affirmation ayant été amplement documentée, l'objectif de ma recherche se concentre plus spécifiquement sur les représentations individuelles et partagées de la réussite et plus précisément de la réussite scolaire, ainsi que les facteurs qui peuvent être considérés comme ayant une influence sur cette dernière, dans le milieu particulier d'une école secondaire francophone minoritaire en Colombie-Britannique.

De cette analyse peuvent être dégagés deux niveaux de théorisation. On peut soit expliquer et améliorer la compréhension de ce qui était déjà connu, ou possiblement proposer un nouveau paradigme, dans le cas d'une rupture épistémologique (Idem, p. 29). Par exemple, dans le cas de cette recherche, l'objectif sera d'identifier en quels points les divers participants partagent certaines croyances ou valeurs, mais peut-être aussi de cerner des éléments de réponses qui pourront nous permettre d'améliorer la pratique ou de transformer les représentations des divers acteurs scolaires, dans le but de promouvoir la réussite de tous nos élèves. Pour Matthey (2005), la construction de l'objectivité se dessine par le biais de l'expérience sociale présentée au chercheur dans la pratique de son terrain. La voie de l'entretien compréhensif s'offre par conséquent comme un modèle naturel et convivial de s'intéresser aux représentations sur la réussite scolaire que peuvent se faire les divers acteurs scolaires dans le milieu qui nous intéresse.

Pour ma recherche donc, j'ai bâti trois guides d'entretiens pour les élèves, les parents et les intervenants scolaires (Annexes A1, A2 et A3). Les questions qui ont guidé les entretiens font appel à l'expérience en général du parcours de l'élève jusqu'à la fin de son secondaire. Je me suis intéressée à leurs sentiments et à leurs expériences par rapport

à cette expérience, ainsi que face à l'avenir qui les attend. J'ai voulu être à l'écoute de leurs représentations sur la réussite scolaire et les facteurs qui ont pu avoir une influence sur leur réussite à court et à long terme. Toutefois, je les ai aussi questionnés sur le rôle et les responsabilités qu'ils attribuent à chacun des acteurs scolaires dans la réussite scolaire. J'ai tenu une conversation semblable avec les parents et les intervenants scolaires. Les parents et les intervenants ont aussi été appelés à s'exprimer sur leurs représentations de la relation école-famille.

Compte tenu de la flexibilité de l'entretien compréhensif, j'ai pu, lors des entrevues, adapter certaines questions au fil de la conversation avec chacun des participants. En fonction du déroulement de l'entrevue, il m'a été possible dans certains cas d'ajouter des questions afin d'approfondir les réponses apportées ou creuser un aspect intéressant de leur réponse. Les entrevues avec le parent pouvaient se passer en français ou en anglais selon la préférence du parent, mais tous ont choisi de le faire en français. (Voir Annexes A1, A2 et A3).

Les entrevues ont été enregistrées, sur une petite enregistreuse manuelle ainsi qu'à l'ordinateur, avec le logiciel Garage Band. Elles ont été retranscrites de façon intégrale en « verbatim », afin de permettre une analyse à la fois du contenu du discours mais aussi des nuances dans ce discours, telles qu'exprimées par le participant. La transcription a été faite de façon littéraire, incluant la ponctuation au début et à la fin des phrases. Les pauses ont été indiquées par des points de suspension, et certaines réactions notées, par exemple, lorsque le participant rit [rit]. Les repères de temps ont été notés entre parenthèses au début de chaque réponse du participant, indiquant le temps écoulé depuis



le début de l'entretien. En voici un exemple, « A » représentant le chercheur et « É4 », l'élève numéro quatre :

A : Alors tu parlais as-tu rencontré des difficultés à quel niveau?

(15 :25) É4 : Aaah ben les difficultés plutôt ben plus ou moins des petites difficultés en mathématiques pcq j'avais pris un peu de retard mais autre que ça bien sûr il y avait pendant un bon petit pendant juste un petit bout de temps on avait eu des difficultés personnelles et bon j'admets que ça avait influencé ma petite mon petit bout de truance et de séch sèch séchage A : Les chemises de l'archiduchesse sont-elles sèches ou (rit) É4 : (rit) mon sé-cha-ge pendant quelque temps mais bon ça c'est vite remis à sa place et pfft c'est oublié quoi mais autre que ça pas grand chose sauf que je suis paresseuse et un peu négligente pff pas trop A : D'une façon parfaite É4 : ouais A : (rit)

A : Alors qui t'a aidé à surmonter tes difficultés

(16 :25) Ah bien sûr ma mère eh mes amis pff mon âme? ehh et bon pff mes enseignants ouais ils m'ont supportée et ils m'ont tolérée moi je me suis rattrapée un peu tout seul et ils m'ont attendue quoi mes amies ma mère ma mère mes amis et mes enseignants

A : Tu dis ils t'ont attendue ils t'ont laissée

(17 :09) É4 : Ouais ouais ils m'ont laissé mon temps pour me rattraper pcq des fois j'étais eh je tombais un peu derrière mais je me rattrapais je courais je courais je courais (rit)??et je suis ici?

Il convient de noter que ces temps seront arrondis à la plus proche minute dans les extraits choisis aux chapitres d'analyse, par exemple : « (17:09) É4 » sera noté « É4/17 » dans la thèse.

Les nombreuses données récoltées lors des entretiens, soit le discours des participants à la recherche, constituent donc l'objet de mon analyse. L'ampleur de la tâche peut dérouter l'analyste au départ et Bardin (1977) propose dans une démarche d'analyse de contenu, la technique de type « thématique et fréquentiel », la plus répandue

et souvent la plus utile (p. 55), où des concepts et termes apparaissent de façon récurrente et peuvent être regroupés en catégories d'analyse.

Suite à mes premières lectures des entretiens, j'ai ainsi pu identifier des thématiques récurrentes, en réponse aux questions posées dans le guide d'entretien. Les principales thématiques ont été codifiées de la façon suivante : description de l'élève (DE), environnement (EN), facteurs de réussite (FR), facteurs de valorisation (FV), relations intervenants-élèves (RIE), partenariat école-famille (PA), soutien de l'élève (SE), prochaine étape après le secondaire (PE). Chaque thème étant aussi représenté par une couleur afin de faciliter la lecture et le repérage des données dans le discours.

#### CODIFICATION

##### Thématiques

FV	Facteurs de valorisation (valeur +)
EN	Environnement (influence, impact...)
RIE	Relations intervenants - élèves (état, importance...)
DE	Description de l'élève (autoréflexion, vision de soi, de ses valeurs...)
SE	Soutien de l'élève (nécessité, limites...)
FR	Facteurs de réussite (+ et -)
PE	Prochaine étape (sentiments face au futur...)
CO	Communication/partenariat

J'ai ensuite surligné chaque corpus, en variant les couleurs selon les thèmes exprimés. J'ai alors regroupé les extraits de chaque corpus selon les thèmes (ex. tous les extraits rouges sous le thème des relations intervenants-élèves), combinant ainsi les

divers propos énoncés par les participants pour chacune des thématiques (Voir Annexe B1). Puis j'ai fait un résumé des idées principales pour chaque participant, et ce pour chaque thème (Voir Annexe B2). J'ai également élaboré une grille thématique identifiant les mots-clefs, idées, etc. de chaque participant, pour chacune des thématiques (Voir Annexe B3).

Cette analyse préliminaire des données m'a permis pour l'étape suivante de faire la condensation des données afin d'éliminer tout élément moins pertinent.

Toutefois, le chercheur ne peut s'en tenir à ce premier regard sur les propos de l'enquêté; il doit aussi « prendre le risque de l'interprétation » (Kaufmann, 2007, p. 92).

Le statut de l'interprétation est paradoxal. Elle est en effet fondée sur la subjectivité du chercheur alors que c'est d'elle que dépend l'objectivation, la construction d'un objet sociologique révélant les limites de la connaissance spontanée... L'hypothèse nouvelle provient d'une connexion imprévue et fonctionne selon une logique hypertexte, ouvrant des dimensions en tout sens. (Kaufmann, 2007, p. 92-93)

C'est alors que le chercheur doit par la suite articuler ses idées autour d'un fil conducteur. Aussi, ajoute Kaufmann (2007) :

Chaque hypothèse nouvelle doit être mise à sa place exacte, articulée à d'autres, créant des enchaînements logiques. L'interprétation compréhensive est fondée sur la mise en évidence « des enchaînements et des régularités » (Weber, 1992, p. 303). (p. 94)

Pour Bardin (1977), « mettre en relief une dichotomie interne », « analyser le matériel selon les attitudes », « analyser les résultats en fonction des variables externes », sont autant de manière de procéder pour examiner les convergences et les divergences

entre les besoins et les attentes des différents acteurs, par le biais des diverses représentations exprimées par ceux-ci.

Gall, Gall & Borg (2007) suggèrent eux la classification des données selon trois types : « *interpretational analysis* », privilégiée pour cette recherche, qui consiste à trouver des thèmes et patrons qui peuvent décrire le phénomène étudié (p. 466), « *structural analysis* », qui est le processus utilisé pour étudier les patrons de langage dans le discours dans des études de cas (p. 471), et « *reflective analysis* », processus dans lequel le chercheur utilise principalement son jugement et son intuition pour évaluer ou faire le portrait du phénomène (p. 472). Il revient au chercheur de déterminer sa « démarche », soit le « jeu entre les *hypothèses*, la ou les *techniques*, l'*interprétation* » (Bardin, 1977, p. 53). Ce que Kaufmann (2007) appelle le fil conducteur.

Une fois ce dernier mis en évidence, la tâche du chercheur pour sélectionner et construire un nouveau discours débute. Ce travail à cette étape-ci de la recherche peut se comparer à celui du joaillier. Le chercheur en effet, à partir de l'analyse de ses entretiens, sélectionne des extraits de paroles, des témoignages, tout aussi riches que les perles que retirera le pêcheur de l'huître. Sa tâche est alors de les agencer pour en monter le plus harmonieux collier de perles. De nombreuses possibilités s'offrent à lui pour éclairer la réflexion collective.

Ainsi, j'ai pu relever, suite à l'analyse des entretiens menés pour ma recherche, des thèmes récurrents émergents des discours des participants sur la réussite scolaire. L'analyse croisée de ces différents discours m'a permis de dégager les différents sens

privilégiés que les participants donnent à la « réussite scolaire » ainsi que les dimensions divergentes et convergentes sur cette problématique. Les résultats de ces analyses seront présentés aux prochains chapitres.

Ce faisant, bien que le chercheur bâtit son argumentatif sur des propos concrets, l'analyse de discours demeure un processus subjectif, hautement influencé par la direction que le chercheur lui donne, et qui implique inévitablement une certaine liberté d'interprétation. Paquay, Crahay et De Ketele (2006) mettent alors en garde :

[...] en mode exploratoire, la collecte des données et leur analyse devront s'ajuster à l'émergence de données inattendues et des intuitions analytiques si l'on ne veut pas réduire l'élaboration des hypothèses à une confirmation de la culture du chercheur. (p. 71)

Ainsi, si l'analyse des représentations des participants permet d'avoir une meilleure compréhension de l'objet à l'étude, il importe également de prendre conscience des limites propres à toute recherche. En effet, bien que le chercheur cherche à demeurer discret et objectif dans son enquête, le processus ne peut que conserver une certaine subjectivité qui s'inscrit dans les limites de la recherche, discutées dans la prochaine et dernière section de ce chapitre.

### **3.5. Les limites de la recherche**

Plusieurs limites en lien avec notre étude peuvent être soulignées. La première d'entre elles est le choix d'un terrain limité à deux écoles secondaires. Comme je l'ai précédemment mentionné, la raison essentielle pour laquelle j'ai choisi les deux écoles ciblées, était la facilité d'accès au terrain. Étant connue par ces deux communautés, je

pouvais espérer y retrouver une volonté de participer à mon projet. J'estime aussi que cet accès privilégié et la présence d'un climat de confiance au préalable, ont pu encourager l'expression naturelle et honnête des participants, ce qui peut apporter grandement à la validation des données et de leur analyse. Certains toutefois ne me connaissaient pas aussi bien, ou presque pas, et il est possible peut-être que ce facteur aura eu un effet sur la dynamique lors des entrevues, bien que j'aie senti une bonne volonté chez chacun des participants de contribuer à cette recherche en répondant généreusement aux questions que je leur posais.

Matthey (2005) commente ce dilemme de « limites de confiance » d'une recherche qualitative, citant que :

Notamment parce que les limites d'une situation d'entretien ne résident pas uniquement dans le matériau recueilli, mais aussi dans la « construction d'une communication » (Schwartz, 1990, p. 35), dans la compétence sociale de la personne qui cherche, dans la situation d'entretien elle-même, qui est un dispositif esthétique dominé par « la raison sensible » (Caune, 1997, p. 59). (p. 2)

La subjectivité du chercheur est ainsi presque impossible à éviter dans un processus de recherche qualitatif, et si l'intention qui anime le chercheur est de rester le plus objectif possible, il lui faudra demeurer vigilant et sensible à la fragilité de la construction de la communication, à son rôle dans son interprétation et à l'impact de celle-ci.

Une façon de pallier à cet obstacle serait, selon Schwartz (1993), tel que cité dans Matthey (2005), de développer un schème « critique-analytique » (Schwartz, 1993, p. 274) :

La conscience d'un paradoxe de l'observation, la conscience d'une inscrutabilité de la référence implique d'une part, une mise en examen du référent, de la chose dont on parle; d'autre part, une pratique auto-analytique, en tant que la personne qui cherche un co-construit de la connaissance, notamment en répondant à ces deux grandes questions : À qui croit s'adresser l'informateur ? Que cherche-t-il à faire de la relation qui s'établit ? (Ibid, p. 274)

J'ai par conséquent dû consciemment prendre un recul face aux participants et les rassurer en même temps qu'ils n'avaient qu'à s'exprimer naturellement, sans essayer de me plaire ou de dire ce qu'ils croyaient que je voulais entendre.

Austin (1997) croyait que la meilleure façon d'aborder les « faits », le réel, était de se laisser guider par le « langage ordinaire » (p.12). L'entretien compréhensif s'y porte tout à fait, toutefois la familiarité qui a pu se dégager lors de mes entrevues n'a pas estompé, j'estime, le sérieux et la profondeur des commentaires que les participants ont choisi de partager avec moi. J'ai essayé bien certainement d'appliquer autant d'intégrité à l'analyse des données et à la restitution des résultats.

Matthey (2005) souligne que si le chercheur se doit de montrer un intérêt réel aux propos du participant, il ne doit pas toutefois s'approprier les propos de l'enquêté, et il doit éviter que ceux-ci ne résonnent dans son propre discours, car le chercheur pourrait perdre ainsi sa crédibilité. De même, en plus de l'intersubjectivité, Matthey (2005) fait également remarquer que ce qu'il appelle le « paradoxe de l'observateur » peut susciter

l'ambiguïté lors de l'analyse, car « comment observer ce que les gens pensent vraiment, sans les observer? », en faisant référence au fait que l'enquêteur est lui-même engagé dans le processus de l'entretien, qui a plus la forme alors d'une conversation bivalente que d'un interrogatoire unidirectionnel. Ainsi, même si le rythme de l'entretien prend parfois allure de conversation, en évitant les commentaires personnels de ma part et en donnant la parole aux participants en les dirigeant par mes questions, au fil des réponses offertes, l'enquêté qui s'investit dans l'entretien a le sentiment que ce qu'il dit est important pour le chercheur et il aura espoir que son message soit entendu. Le risque étant que l'enquêté, connaissant personnellement ou indirectement les enjeux étudiés par le chercheur, se laisse influencer ou guider par la vision du chercheur. Il est arrivé au cours de mes entretiens qu'un participant me demande si sa réponse était bien la réponse que je voulais, et je lui ai rappelé alors qu'il n'y avait pas de bonne réponse, seulement son opinion personnelle m'importait.

Le chercheur a une grande responsabilité car il doit respecter le participant dans son authenticité et veiller à analyser les données recueillies en toute objectivité, mais en toute conscience aussi de la subjectivité de ses propres croyances, valeurs, connaissances et expériences.

Ainsi, la vision du chercheur est aussi à considérer dans les limites d'interprétation des diverses représentations.

En effet, la question se pose : À quel point les représentations propres au chercheur ont-elles pu influencer le discours du participant et teinter possiblement



l'expression de ses représentations, faussant ainsi les données. Pour cette raison, les représentations et leur interprétation pourront être influencées selon les référents propres à chaque participant, soit les différents points de référence sur lesquels un individu forme ses pensées, appuie ses opinions et détermine ses attitudes. Ses représentations peuvent ainsi dépendre d'une expérience personnelle, d'une valeur familiale, ou encore d'une croyance partagée qui se défend alors sur un principe dit de co-construction, c'est-à-dire une représentation qui « correspond ainsi à une ressource argumentative importante, qui s'appuie largement sur un processus de co-construction » (Gajo, 2000, p. 44). À partir du moment où une représentation est diffusée dans la société, qu'elle devient une forme de consensus social, elle devient en quelque sorte l'argument disponible pour tous, ce que Gajo (2000) nomme la « référence zéro » (p. 48).

Il est possible également que nous puissions identifier des « points de référence » ou « référence zéro », soit des représentations communes et contextuelles, comme l'expliquait Gajo (2000, p. 48). Ces représentations convergentes pourraient appuyer l'argumentation et la justification du discours. À défaut d'un discours convergent, nous pourrions tout aussi bien observer les divergences ou « décalages » dans les représentations (p. 49). En effet, nous dit Bardin (1977), il est nécessaire pour l'analyste dans sa démarche de « décaler » son regard vers une autre signification, de ne pas simplement lire « au pied de la lettre » mais aussi de faire la « mise à jour d'un sens au second degré » (p. 46). Selon Gumperz (2001) :

The fundamental problem is not deciding on what an expression means but determining what a speaker intends to convey by means of a specific message. (p. 217)

Dans le cadre de cette recherche, si le lien entre les divers acteurs scolaires nous intéresse, bien que l'échantillon des participants à la recherche, soit cinq élèves, cinq parents et cinq intervenants scolaires, soit très limité et non représentatif d'une collectivité, et même si les discours individuels peuvent s'éloigner plus ou moins, la toile de fond (les représentations sociales) demeure et aura certainement une influence sur les représentations que se font les différents acteurs de la réussite scolaire. Ce sont ces diverses représentations que nous analyserons aux prochains chapitres.

## Chapitre 4. Facteurs d'influence de la réussite scolaire

The quality of relationships determines the quality of the school. (p. 113)

Sergiovanni (2009)

Je me suis intéressée dans ma recherche aux facteurs d'influence qui peuvent contribuer ou non à la réussite scolaire, ainsi qu'aux rôles que jouent chacun des acteurs-clés dans le processus. Je réalise, à l'analyse des divers discours, qu'il faut à l'élève de nombreuses qualités intrinsèques bien ancrées, qu'elles soient innées ou acquises, pour générer en lui la motivation de réussir, de s'accomplir. Plusieurs facteurs extrinsèques, tels les objets de motivation, son milieu de vie et le soutien apporté, pourront avoir également une grande influence sur le développement des qualités intrinsèques requises et encouragées chez l'élève pour l'appuyer dans sa quête de réussite. Je remarque cependant qu'il n'y a pas concordance systématique entre les deux, soit que les qualités intrinsèques ne sont pas nécessairement pour tous, le reflet des facteurs extrinsèques, nous dit I5 :

I5/12 : Non parce que y a des élèves qui je considère par exemple y a **des élèves qui ont tout à la base**; qui ont les parents qui ont qui ont euh leur permettent de ne pas avoir à travailler à l'extérieur, qui leur permettent d'avoir tout le nécessaire, le matériel, les possibilités, des parents qui peuvent aider à la maison euh et qui malgré tout ne vont pas aller plus loin

que ce qu'ils pourraient faire, qui stagnent, et y en a **d'autres qui ont rien** qui ont absolument rien, qui doivent travailler à l'extérieur, on en a plusieurs d'ailleurs qui ont dû travailler à l'extérieur pour subvenir à leurs besoins, donc c'était un facteur important, c'était leur survie, donc ils n'ont pas autant de temps, ils n'ont pas non plus les moyens de s'offrir les gadgets, les vêtements, les sorties euh qui vont camoufler, que ça ne les intéresse pas, qu'ils n'ont pas le temps ou autre chose à faire, alors qu'en fait ils n'en ont pas les moyens, ils ne voudront pas l'admettre, euh et donc la réussite pour ces enfants-là elle est différente, [...].

En 1964 pourtant, rapporte Teulon (2014), Bourdieu et Passeron publiaient les résultats d'enquêtes sur les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, selon l'origine sociale des étudiants et leurs pratiques culturelles. Ces résultats montraient l'avantage indéniable dont étaient garants les étudiants de milieux favorisés :

Pour nos auteurs, la distance qui existe entre le monde de l'école et la fraction la plus démunie de ses usagers est en cause. A l'école, les enfants des classes populaires trouvent un monde qui leur est hostile. Le fait de disposer d'une moindre vélocité dans le maniement du langage et des concepts, voire dans leur disposition et leur maîtrise, conduit à une relation de dominés à dominants. La problématique de l'héritage, de sa formation et de sa transmission est au centre de la réflexion de Bourdieu. (Teulon, 2014, p. 6)

Depuis « la sociologie bourdieusienne a été soumise à de nombreuses critiques » (Teulon, 2014, p. 14):

Parmi les réserves les plus sérieuses, on accuse la sociologie de Bourdieu de sous-estimer l'autonomie de la culture populaire et de minimiser la segmentation des systèmes de valeurs et de normes esthétiques : loin de se cantonner à des comportements d'imitation servile de la culture savante ou de s'enfermer dans un sentiment d'indignité culturelle, les classes populaires sont capables de mettre à distance les productions de la culture dominante. (Teulon, 2014, p. 14)

La vision des facteurs qui favorisent la réussite, à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle, se doit de répondre aux valeurs de son temps. Pour ce, Trilling et Bernie (2009), préconisent une nouvelle approche à cet effet :

Parents, teachers, school administrators, and policy makers require a clear vision of what our children need to learn now to be successful. Everyone who cares about education and our future needs a new road map to help guide our explorations and journeys to an approach to learning geared for our times [...] shifting learning to a new balance and altering both what we need to learn and how we will learn to be successful students, workers, and citizens of the 21st century. (p.xxix)

Voyons d'abord quels sont les facteurs intrinsèques mis de l'avant dans les propos des participants à cette recherche, et comment ils pourront influencer la réussite au 21<sup>e</sup> siècle. Je discuterai ensuite dans la section suivante des facteurs extrinsèques.

#### **4.1. Facteurs intrinsèques**

Les facteurs intrinsèques sont les qualités ou attributs que l'on possède, innées ou acquises, qui peuvent faciliter notre quête de la réussite. Ce sont aussi les valeurs qui peuvent guider un individu dans son parcours de vie. Ce pourraient être aussi les sentiments vécus par chacun et dont les répercussions pourront varier selon le ressenti et la gestion de ceux-ci. Ou encore, les facteurs intrinsèques seront associés à des compétences personnelles, des attitudes ancrées, une passion indéniable, etc. Ces facteurs multiples ont toutefois la caractéristique commune d'être propres à chaque individu et peuvent avoir une grande influence sur le parcours scolaire et la réussite à court et long terme de l'élève. Ces facteurs peuvent aussi être déterminants de ses besoins particuliers. Des éléments clés s'imposent à l'analyse des entretiens comme facteurs intrinsèques

d'influence sur la réussite scolaire. Les participants parlent de volonté, de motivation, d'effort, de persévérance, de potentiel, de passion, de confiance en soi, d'estime de soi, de fierté, d'autonomie. Tous ces facteurs ont été cités comme ayant une influence sur la réussite scolaire. J'ai pu noter toutefois l'expression d'ambivalences entre ces éléments dans le discours des participants.

#### **4.1.1. Effort, persévérance et volonté**

Un premier facteur récurrent dans le discours est la volonté de réussir, une volonté qui se traduit par un sentiment de responsabilité personnelle face à sa réussite. On entend toutefois dans le discours d'élèves et de parents que cette volonté de réussir évoque d'autres éléments pour y parvenir, tels l'effort et la persévérance.

É3/1 : **J'allais toujours à mes cours** [...]

É3/4 : C'était dur parce que moi je me poussais pas **je faisais qu'est-ce qui avait à faire** sinon j'apprenais rien j'avais des difficultés [...]

É3 semble avoir des sentiments mixtes par rapport aux efforts qu'il aura fournis. S'il était toujours présent à ses cours, il n'en fournissait pas pour autant les efforts nécessaires pour réussir pleinement. É3 est conscient de ne pas avoir fourni le maximum d'effort, de ne pas s'être « poussé ». Dans ces mots, on entend que la réussite ne vient pas aisément pour É3.

A : T'as travaillé fort?

É3/6 : Ouais j'ai travaillé fort j'ai fait mon possible mais si je referais peut-être mon année scolaire encore une fois je l'améliorerais.

A : Comment tu pourrais l'améliorer?

É3/6 : Ben juste parce que **j'trouve que je pourrais faire mieux.**

A : Avec eh avec plus d'effort? Ou avec plus d'aide? Ou avec plus...

É3/7 : Ouais plus d'effort comme en soi je trouve que **je me suis pas trop poussé**.

P3, mère de É3, juge que bien que le parcours ait été difficile pour É3, il aura réussi grâce à sa persévérance.

P3/7: Ah ben je pense que c'est lui aussi qui a pas lâché quand même parce que il aurait pu dire ben moi je vais pus à l'école y aurait pu dire...

A : Il s'est pas découragé.

P3 : **Il s'est pas découragé** ben ouais (hésite) ben y a des bouts où y était découragé mais dans ce temps-là y en parlait y avait un bon support autour de lui soit ses amis qui le poussaient puis moi à la maison tout le monde on essayait de le pousser puis eh sinon s'il voulait décider de ne plus aller à l'école et puis il aurait eu des raisons de ne pas y aller aussi ben y aurait laissé tomber tout mais le fait qu'il a continué à y aller ça ça a tout fait aussi. **Faut que ça vienne de lui hein?**

P3 estime en effet que c'est la persévérance de É3 et sa volonté de réussir qui l'ont vraiment aidé à se rendre au bout de son parcours, à ne pas « se décourager ». Le soutien des amis et de la famille, qui le « poussaient », est important mais à la base la volonté de réussir, suggère-t-elle, ne peut que venir de l'élève lui-même : « Faut que ça vienne de lui hein? ». Mais c'est une question qu'elle pose, indiquant tout de même un doute. On peut se demander ici si l'élève a l'entière responsabilité de sa volonté à réussir et s'il peut seul y arriver?

La persévérance est-elle synonyme de motivation et de volonté à réussir? Pourtant l'élève qui n'a pas de difficultés académiques par exemple pourra probablement réussir sans trop de motivation, et la persévérance ne sera pas aussi importante pour lui, tel était le cas pour É5.

É5/15 : Eh je crois que j'ai bien réussi mais je crois aussi que j'aurais pu faire mieux pis des fois ça me déçoit quand j'y pense parce que je me dis **j'aurais pu faire tellement mieux** que j'ai fait pis c'est ça.

A : T'avais quand même des A É5 : ouais A : Alors comment t'aurais pu faire mieux?

É5 : E5 (pause) [rit] Juste avoir des meilleures notes comme mettons tout des A tout le temps A : Hum hum É5 : Quelque chose de même.

A : Pis tu le regrettes maintenant pourquoi de ne pas avoir fait autant que tu aurais voulu ?

É5 : Parce que c'est fini maintenant et pis je vais pu y retourner.

Même si dans le fond, l'élève souvent sait très bien qu'il aurait pu faire mieux et ne peut donc être trop déçu.

P1 suggère aussi que l'effort vient avec la motivation personnelle, même si paradoxalement la motivation sera souvent générée par la réussite qui est le résultat de l'effort.

P1/5 : [...] c'est juste que lui **les choses qui l'intéressent pas à fond, il fait pas grand effort** et il pensait peut-être qu'il avait plus de misère à réussir mais il était vraiment toujours content quand il s'y mettait pis qu'il travaillait et là il arrivait et il avait réussi et **il voyait qu'il était capable avec un peu de travail toujours content quand il s'y mettait.**

P1/14 : Lui, il a bien aimé son parcours scolaire, il se sentait bien, se sentait en sécurité, dans ce parcours. C'est vrai qu'il y a des choses **qu'il pense qu'il aurait pu exceller un peu plus, mais il réalise que ça vient de lui**, que c'est lui qui aurait dû travailler un peu plus fort, mais il est pas désappointé, il sait.

Si l'effort semble récompensé par une satisfaction personnelle, le discours fait aussi état d'un effort réduit, de l'ambivalence entre le sentiment de regret de ne pas avoir mieux fait et la satisfaction acceptable d'une réussite moindre. Certains élèves paraissent s'accommoder d'avoir terminé leurs études, d'avoir persisté jusqu'à la fin, même s'ils reconnaissent leurs manques. Ceux-ci tentent d'excuser ou d'expliquer par le manque



d'intérêt, ou encore par des difficultés d'apprentissage. Certains parents ou intervenants en font de même. I3 remet en question ce qu'il décrit comme un phénomène créé par la famille d'aujourd'hui qui pourvoit à tous les besoins des enfants:

I3/14 : Mais est-ce que c'est possible qu'il y a des élèves qui sont paresseux [rit] qui **sont juste paresseux parce que ils devaient pas parce que ils ont déjà tout**. La famille a des chars, la famille a une grande maison, ils ont le Playstation, l'ordi, ils ont ça même s'ils travaillent ou travaillent pas à l'école, ils ont tout ce dont ils ont besoin [rit]. Disons ma mère, la famille n'avait pas d'argent pour lui payer l'université, il a fallu demander pour avoir une bourse, avec moi c'était pas le cas [rit] alors j'étais plus relax, j'imagine que c'est la même chose avec nos élèves [rit].

I3 questionne le manque d'effort des élèves et suggère plutôt la paresse, peut-être parce que les enfants sont trop gâtés, croit-il. Des élèves, É2 et É4, reconnaissent aussi avoir été « fainéants » et expriment plus ou moins leur regret :

É2/18 : (Pause) Fainéant **j'étais fainéant je le reconnais** maintenant, j'ai pas honte, j'ai pas honte à le dire, je sais très bien que des fois j'avais des devoirs à faire pour le lendemain puis je rentrais à la maison pis j'avais pas le goût j'avais pas le sentiment j'avais pas envie j'avais pas l'envie d'apprendre ou l'envie d'apprendre sur mon sujet j'étais vraiment pas motivé mon mon mon esprit était ailleurs mon esprit était ailleurs je pensais plutôt à mon avenir qu'aux devoirs ... Et je sais je sais très bien que j'aurais pu avoir des excellentes notes si je le voulais et c'est pas c'est pas que je l'ai pas fait parce que j'avais pas envie c'est vraiment parce que j'étais fainéant et que **j'avais pas le goût à le faire** c'était plutôt un exemple par exemple nous les étudiants nous les jeunes on aime bien dormir le matin.

É4/15 : [...] bien sûr il y avait pendant un bon petit pendant juste un petit bout de temps on avait eu des difficultés personnelles et bon j'admets que ça avait influencé ma petite mon petit bout de truanche et de séché séché séchage ... mais autre que ça pas grand chose sauf que **je suis paresseuse et un peu négligente** pff pas trop...

A : D'une façon parfaite É4 : ouais A : [rit]

Conscients de leur potentiel, ces élèves optent toutefois pour le moindre effort, à court terme (problèmes passagers) ou à long terme (adolescence). Pour certains, cette paresse semble plutôt le résultat direct du manque de motivation, avec les conséquences qui s'en suivront. En effet, ceux qui n'auront pu trouver la volonté nécessaire de persévérer, auront décroché avant même de terminer leurs études. Pour ceux-ci la volonté de réussir à l'école n'était pas la priorité et les efforts à fournir ont semblé peut-être trop exigeants. Pour d'autres, faire le minimum était bien suffisant pour eux à ce stade de leur vie, sans toutefois honorer leur plein potentiel. Et certains par ailleurs auront su trouver la volonté de maximiser leurs efforts. Il n'y a pas constance. Il faut donc se questionner sur les facteurs propices à encourager la volonté des élèves à fournir des efforts plus grands, à la hauteur de leur capacité et de leurs ambitions. Si É2 rêvait déjà à son avenir, sa réussite académique à court terme n'était certes pas synonyme de sa réussite future.

Que peut faire l'école pour insuffler à l'élève cette volonté de faire de son mieux pour bien réussir ses études? DuFour, DuFour, Eaker et Karhanek (2004) suggèrent que la volonté est souvent reliée à la motivation :

The Stevenson faculty recognized that it was not always academic deficiency that led students to struggle in high school. Some students had plenty of ability but little motivation. Others faced emotional difficulties or family problems that impacted their achievement. Staff members were concerned that they did not have sufficient information to address the various needs of their students. (p. 51)

D'autres questions se posent alors. Comment l'école peut-elle répondre aux besoins variés des élèves? Quel rôle jouera la motivation intrinsèque de l'élève dans sa

réussite? Pouvons-nous accroître cette motivation en valorisant les responsabilités? La motivation est-elle le fruit d'un sens des responsabilités déjà acquis?

#### 4.1.2. Motivation, potentiel et responsabilité

Pour É3, si seulement l'apprentissage avait été plus facile, la motivation aurait probablement été plus facile à trouver. Il n'y serait peut-être pas arrivé d'ailleurs sans l'appui de ceux qui l'ont aidé à réussir:

A : Quel rôle chacun a joué? Comme tu dis ta mère t'a aidé elle t'a poussé beaucoup surtout c'était comme celle qui était là pour la motivation peut-être c'est ça?

É3/14 : Ouais plutôt la motivation ouais plutôt la motivation j'trouve

A : Est-ce que tu penses qu'il y avait un rapport entre le fait que tu ne comprenais pas toujours pis pis ta motivation à travailler... comme est-ce que si tu avais mieux compris tu penses que tu aurais mieux travaillé?

É3 : **oui bien sûr** mais **y a personne qui est le même** donc c'est plus dur pour moi.

Comment définir donc cette motivation à laquelle plusieurs font référence?

Lacroix et Potvin (2009) proposent la définition suivante de Viau (1994):

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (p. 7)

La notion de motivation serait ainsi subjective et relative à la perception individuelle de chacun. Il reste toutefois que sans cette motivation, il sera difficile pour l'élève de s'engager pleinement dans ses études et d'y développer son plein potentiel. É2 exprime le besoin d'y voir un intérêt s'il veut y mettre son cœur et prétend que l'école n'aura pas su éveiller ses « fantasmes » et tout son potentiel « brillant », mais il y est resté

tout de même, pour l'expérience, et parce qu'il n'avait pas le choix pour obtenir son diplôme.

É2/1 : Franchement je vais être franc je n'ai jamais trouvé j'ai jamais trouvé mon **j'ai jamais trouvé mon fantasme avec l'école** et puis j'ai jamais vraiment. C'est pas là où je me voyais brillant en fait c'est pas là où je me voyais trouver mon intérêt ou. Peut-être en quelques matières mais encore c'était pas et encore ce n'était pas **je n'avais pas ce jouissement d'aller à l'école** ou d'aller apprendre que ce soit les professeurs ou les élèves Je parle de moi mais je ne suis pas une personne (inaudible?) qui me voit étudier pour le reste de ma vie. J'ai pas vraiment trouvé mon domaine ce que je voulais faire J'ai pris ça comme **une expérience de ma vie** et maintenant je l'ai vécu je sais ce que j'en pense.

P2, père de É2, qui connaît bien son enfant, a bien compris aussi ce qu'il percevait être la source du problème :

P2/10 : Eh c'est quelqu'un qui peut être passionné et apprendre très vite et être surprenant quand ça lui plaît, le problème c'est que il a pas trouvé encore eh même après avoir fini et pendant qu'il le faisait **il n'a pas trouvé l'utilité de l'école** et il comprenait pas à quoi ça sert [...].

Cet extrait sous-entend que l'élève peut difficilement trouver motivation s'il ne voit pas un sens pratique aux apprentissages que lui propose l'école. P2 décrit même le manque de motivation de son enfant par rapport à son potentiel, comme un « cauchemar » qu'il aura vécu tout au long des études de son fils. Une grande frustration qu'il exprime ainsi :

P2/13 : Oui je pense sincèrement qu'il avait qu'il a toujours **les capacités pour apprendre** parce que il me le prouve là quand il veut mais eh en général les notes c'était ça un zéro un vingt deux zéros eh un vingt quand c'est vraiment nécessaire sinon il foutait rien un deux un trois enfin des **devoirs pas faits donc pour moi c'était le cauchemar.**

P2 déplore le peu de motivation de son fils qui a pourtant tout le potentiel à réussir. La motivation est décrite plus comme un objectif à atteindre qu'un atout déjà acquis. Pourquoi en est-il ainsi? Cette réflexion suscite de nombreuses questions. Comment pallier à ce manque, susciter la motivation de l'élève à un plus jeune âge? Qui en est responsable?

Que dire du sentiment des élèves que l'école n'est pas utile? Les élèves n'y voient pas l'intérêt. Comment l'école peut-elle corriger cette perception? Le manque de motivation chez l'élève peut être perçu aussi parfois comme des difficultés d'apprentissage plutôt que le signe d'un manque d'intérêt envers la matière ou le projet étudiés, jusqu'au jour où finalement l'élève accroche à un intérêt particulier. Cellier et Pourtier (2012) suggèrent que :

Les enfants convaincus de l'utilité de l'école tendent à s'engager plus ardemment dans les tâches qui leur sont assignées, et à se fixer des objectifs dans leur scolarité [...] L'enfant va juger la valeur d'une activité en fonction des nouvelles connaissances qu'elle lui permettra d'acquérir. (p. 85)

Cet aspect du besoin de voir un sens à son apprentissage n'est pas à négliger. En effet,

P2/11 : [...] il avait des cours d'(omis) qui étaient qui étaient pas bons du tout il s'était un peu accroché avec la prof ou le prof ou je ne sais plus et eh et eh puis quand il a repassé apparemment on lui a fait lire deux ou trois bouquins qui lui plaisaient puis là tout d'un coup il a accroché il a obtenu ses notes puis eh ça lui a pas déplu mais il a pas trouvé je veux dire quand j'y étais **j'ai pas remarqué qu'il a trouvé une matière qui l'a qui l'a accroché ou qui lui ait fait comprendre que les études c'était nécessaire** ou pour lui non c'est vraiment un truc **il en voit pas l'utilité**.

A : Est-ce qu'il y a quelque chose qui l'aurait accroché ou façon de faire qui aurait pu l'accrocher?

P2: Ah j'en sais rien il est difficile vous savez (pause) sincèrement j'ai tout essayé je lui lisais des histoires étant petit j'ai essayé les films **j'ai tout essayé mais j'ai pas j'ai peut-être pas su trouver** je dis pas que c'est de sa faute hein parce que c'est quand là par exemple tout à coup il a réalisé l'importance de des cours d'(omis) eh il a été assez passionné pour tous ces trucs-là et en faisant son truc de (omis) et je vous dis là il m'a surpris j'ai pas il connaît ses termes par cœur [...] et j'ai dit tiens il y a un truc qui te plaît tu vois la médecine ça aurait pu te plaire il a dit oh là là il faut pas exagérer non plus hein.

P2 est heureux de voir que É2 a trouvé sa motivation dans sa nouvelle passion mais il éprouve un peu de culpabilité pour ne pas avoir su trouver ce qui aurait pu éveiller plus tôt la motivation de son enfant. P2 se sent responsable en partie du manque de motivation scolaire de son fils.

É2 avait aussi beaucoup à dire au sujet de son manque de motivation et d'ambition scolaire :

A : C'est quoi la différence pourquoi on a envie d'aller au travail mais on n'a pas envie d'aller à l'école?

É2/30 : Parce que tu y vois pas ton je veux dire j'y voyais pas j'y avais pas d'ambition **j'y avais pas d'ambition d'aller à l'école j'y voyais pas mon bénéfice** d'y aller en fait donc je me suis dit en fait pourquoi je suis forcé d'y aller ben je vais y aller parce que je suis obligé d'y aller mais c'est pas quelque chose qui **c'est pas quelque chose qui va m'aider dans la vie mais t'as toujours besoin de l'école de toute façon donc j'ai peut-être mal compris les choses à un certain moment à l'école** (A: rit) et je m'en rends compte.

Il est intéressant de noter la correspondance qu'établit É2 entre la motivation et l'ambition. Sans motivation est-il possible d'avoir de l'ambition? Ou serait-il préférable de se demander si l'ambition serait plutôt la source de la motivation?

É2 est aux prises avec cette dichotomie d'une relation amour/haine avec l'école. Sans y avoir trouvé de motivation tout au long de son parcours scolaire, il en percevait

toutefois l'importance. Son peu de motivation aura toutefois affecté sa réussite. Il lui aura fallu en arriver à sa propre conclusion, avec un regard a posteriori. Maintenant que É2 a trouvé sa motivation, ses études ont pris un tout autre sens et la réussite est devenue sa priorité.

É2/14 : [...] par exemple demain j'ai un test et ça me fait stresser parce que **c'est quelque chose que j'aime et je ne peux pas me permettre de rater** pour moi rater ça fait pas partie de mes priorités. Je sais pas t'as ton diplôme t'as ton certificat et tu continues à avancer.

Toujours selon É2, c'est à l'élève finalement que revient la responsabilité de trouver sa motivation :

É2/20 : (Pause) Pas grand chose c'est pas juste l'école toi ta façon dont tu es c'est ta motivation **il faut apprendre à se motiver il faut apprendre à faire quelque chose et le faire jusqu'au bout** parce que beaucoup d'étudiants sont fainéants on fera un petit peu par ci et un petit peu par là et on finira demain tu finis par reporter [...].

Si la motivation intrinsèque est un atout primordial au développement maximal du potentiel de l'élève, l'estime de soi et la confiance en soi s'avèrent être des éléments tout aussi importants pour favoriser la réussite de l'élève.

#### **4.1.3. Estime de soi et confiance en soi**

L'estime de soi se ressent au plus profond de soi, c'est un sentiment intrinsèque sans lequel il sera difficile de croire à sa réussite :

P3/1 : Il se sent plus léger, **content d'avoir terminé, son self esteem a beaucoup monté parce que il pensait pas qu'il était capable d'le faire** et puis il l'a fait il le croyait pas je sais pas s'il le croit encore il était tellement content.

L'estime de soi est aussi un sentiment que l'on acquiert lorsque l'on a réussi, explique P3. Si la réussite scolaire peut ainsi gratifier l'estime de soi de l'élève, l'échec et les difficultés d'apprentissage peuvent être moins bénéfiques. Il l'a observé dans son rôle d'aide pédagogique :

I1/6 : [...] et j'ai dû m'asseoir justement à côté de lui pour toujours le ramener à la tâche et c'était vraiment difficile pour lui d'avoir une aide pédagogique assise à côté de lui. Lui justement **son amour propre a beaucoup souffert** [...] c'est dommage qu'il a refusé de l'aide parce que j'aurais aimé travailler avec là on aurait accompli quelque chose parce que y était prêt.

A : Ben oui et puis il refuse de l'aide parce que...

I1: C'est trop gênant je pense mais c'est ça qui est bizarre un peu **un enfant qui a besoin d'aide se sent eh très self conscient** il est très conscient de lui-même et de son image mais un enfant qui réussit n'hésite pas du tout à poser des questions et puis c'est pour ça que j'essaie toujours de me mettre disponible à toute la classe comme pour envoyer le message à l'enfant qui a besoin d'aide que regarde ton chum qui a des A à côté n'hésite pas à poser des questions et puis j'aide tout le monde mais je pense qu'à cet âge-là c'est un message qui est dur à passer, c'est quand même des ados.

De nombreuses recherches à ce sujet offrent des pistes de réflexion aux professionnels de l'éducation, commente Toczek-Capelle (2008), une d'elles étant de mieux comprendre les élèves en difficulté :

En étudiant l'élève, son histoire, son estime de soi, on a compris qu'il y avait des liens très forts entre réussite scolaire et motivation. Un élève en échec scolaire cherche à garder une bonne estime de soi pour se protéger contre l'échec. Ce sont des stratégies de protection de soi qui ont des effets délétères [...] ont pour effet des diminutions d'efforts, une baisse de performance et de motivation. (p. 196)

Le manque d'estime de soi sera un handicap tout au long du parcours scolaire de l'élève, particulièrement à l'adolescence si on en croit I1, au point de refuser l'aide dont



il a besoin et de vivre l'échec. Il utilise le terme « amour propre » en faisant référence à l'estime de soi, impliquant qu'un jeune qui n'a pas d'estime de soi, ne s'aime pas. Difficile à ce moment d'espérer atteindre un objectif, qu'on ne juge probablement pas mériter. Par chance, les stigmates laissés par le regard des autres, leurs commentaires parfois cruels, peuvent toutefois venir s'estomper, car les pairs comprennent aussi les difficultés vécues par un camarade :

P3/2: Eh il se sentait à part surtout au début au primaire il se sentait vraiment eh **il avait de la misère à se faire accepter des autres. Il se faisait traiter de *dumb*** et puis tout ça parce que il avait de la difficulté à comprendre.

P3/3 : [...] socialement oui oui mieux et puis il était plus vieux aussi il pouvait mieux comprendre et puis **les enfants ont vu que c'était pas de sa faute y était comme ça.**

Et c'est avec fierté que É3 complètera ses études au secondaire :

É3/7 : Je me sentais bien. **J'étais fier que j'ai tout fini** j'ai rien redoublé [...].

Lorsque l'on a réussi, on est fier de soi, ce qui affirme notre estime de soi. Pour cette raison, il est important de faire vivre de nombreuses réussites aux élèves. Avec une bonne estime de soi accrue, suivra une plus grande confiance en soi. Célestin-Westreich, et Célestin (2008) soulignent qu'une approche intégrant davantage les dynamiques de résilience, apparaît plus favorable aux processus développementaux que la simple identification des facteurs de risque. Ainsi, selon ces auteurs, pour une amélioration de l'évolution cognitivo-comportementale, il serait plus efficace de valoriser les progrès des attitudes et des éléments de réussite (p. 40). Cette approche gagnante pour l'estime de soi pourra générer du fait même une meilleure confiance en soi et une plus grande résilience

devant les difficultés, favorisant ainsi la persévérance. Ceci implique un questionnement par rapport aux modèles d'évaluation à l'école. Est-ce que l'élève se reconnaît dans son évaluation? Peut-il identifier ses forces, ses améliorations et les moyens pour l'appuyer à continuer sa progression? L'élève a-t-il des succès à célébrer? Ce sont des éléments essentiels à son estime de soi et qui l'aideront aussi à bâtir la confiance en soi.

En effet, tout comme l'estime de soi, la confiance en soi peut ouvrir de nombreuses portes et fait partie des compétences clés du succès, selon Bond et Manser (2009). Ces auteurs ont ainsi regroupé ces compétences en catégories : la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, la gestion des relations et la prise de décision créative, souple et responsable. On peut lire dans le résumé de leur étude que :

Selon des études empiriques récentes, il y aurait un lien entre les compétences émotionnelles et sociales (c'est-à-dire l'intelligence émotionnelle) et la réussite et la persévérance scolaires (Downey, Mountstephen, Lloyd, Hansen et Stough, 2008; Parker *et al.*, 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan et Majeski, 2004). Il existe également des preuves scientifiques indiquant qu'il est possible d'améliorer les compétences émotionnelles et sociales par des interventions (Bar-On, 2000; Domitrovich, Cortes et Greenberg, 2007; Elias et Clabby, 1992; Greenberg, Kusche, Cook et Quamma, 1995; Low et Nelson, 2006; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak et Hansenne, 2009). (p. 1)

Ainsi la confiance en soi serait une compétence intrapersonnelle essentielle à un état d'esprit positif, qui met l'emphase sur nos aptitudes acquises et autres aspects à développer, mais qui nous permet alors, disent-elles, de voir les aspects positifs d'une situation, même défavorable.

L'élève, pendant son parcours scolaire, tout comme dans sa vie, devra presque inévitablement faire face à des obstacles, qu'ils soient personnels, relationnels, académiques, ou autres, et il aura besoin d'outils pour persévérer malgré les embûches. P4 exprime ici comment l'attribution de responsabilités a pu permettre à sa fille de retrouver la confiance en soi et l'aider à sortir d'un temps plus difficile :

P4/13: [...] les deux dernières années ça commençait à aller je sais que vous l'intégriez vous lui donniez des responsabilités (omis) eh...

A : [rit] Oui elle aimait ça.

P4/14 : [...] et puis vous savez la confiance en soi ça fait aussi qu'on se fait un peu plus d'amis de fil en aiguille et puis les deux dernières années et puis bon moi aussi je commençais à sortir [rit] un peu la tête de l'eau vous comprenez et tout ça a fait que bon tranquillement elle a commencé à en sortir et là je vous assure elle est bien quoi et moi je suis juste aux anges elle est bien, elle s'éclate, **elle a confiance en elle, elle croit en l'avenir** euh puis bon.

C'est un message fort que partage P4 : « Il est possible de croire en l'avenir lorsque l'on a confiance en soi ». C'est avec la confiance en soi que l'élève pourra assouvir son besoin d'avenir, avoir une vision que la réussite est possible pour elle, malgré les difficultés. Par contre, la timidité et le manque de confiance en soi peuvent être un frein aux ambitions :

P5/8 : Ah bien (nom) a toujours été une personne timide au début là c'est sûr que là ça change mais elle a toujours eu peur à l'échec. Depuis qu'elle est toute petite [...] elle était **du style beaucoup insécure, elle voulait beaucoup performer** peut-être que chais pas qu'elle se disait quessé que ma mère va penser si [...] elle c'est plus ah je veux réussir c'est plus un sentiment d'insécurité pis qu'à veut performer comme pis qu'à veut réussir c'est pour ça qu'après je lui dis pourquoi tu vas pas à l'université pis elle dit ah non je serai jamais capable d'aller à l'université, ça va être bien trop difficile pour moi, elle elle voyait là que ce serait beaucoup d'effort l'université pis qu'elle croyait pas qu'elle serait assez bonne pour ça malgré qu'elle avait toujours des A à l'école [...].

Parfois la volonté de bien faire, de trop bien faire, peut brimer la confiance que l'élève a en lui et générer la peur de l'échec qui l'empêchera de continuer et de réaliser son potentiel. Comment s'expliquer qu'une élève qui réussit si bien à l'école puisse ressentir autant d'insécurité? On comprend que la performance académique n'est pas nécessairement la clef de la confiance en soi. Au contraire, le souci de perfection peut parfois générer le sentiment inverse. Les intervenants à l'école ont dès lors un rôle à jouer pour sécuriser l'élève et lui donner la confiance de prendre des risques, comme le souligne I4:

I4/13 : Ben moi je pense que **le plus important c'est probablement la relation avec les profs la direction les adultes dans l'école**. Pour moi ça c'est **une clef** (A : parce que?) Parce que les élèves s'ils se sentent bien s'ils se sentent aimés peu importe ce qui font euh s'ils se sentent que c'est leur place pis que les adultes sont là pour eux-autres, ben je pense qu'ils ont plus de chance de réussir, qu'ils vont travailler, non pas nécessairement travailler plus fort mais ils vont être plus ouverts à apprendre et [...] parce que ils vont **se sentir en sécurité puis ils vont se sentir plus sûrs d'eux-autres, plus capable de prendre des risques donc c'est plus facile à apprendre**.

Pour I4, en effet, la qualité des relations de l'élève avec les intervenants scolaires serait la « clef ». Si on se sent aimé et en sécurité, ce sera plus facile d'apprendre, ce qui accroît nécessairement nos chances de réussite. Ce sentiment de sécurité, qui porte l'élève à prendre des risques, parce qu'on aura su lui donner confiance en soi, encouragera du fait même ce jeune à devenir plus autonome dans sa quête de la réussite, croit I4. Nous reparlerons plus en détails un peu plus loin de l'impact des relations sur la réussite scolaire de l'élève.

Il sera ainsi plus facile pour l'élève d'avoir confiance en soi s'il sent que l'on croit en lui. Robichaud (2010) l'exprime bien dans ces mots :

La confiance est intimement liée au regard d'espérance posé sur l'apprenant. (p. 157)

Avec la confiance en soi, vient le courage de prendre des risques et d'assumer ses responsabilités de façon plus autonome. Pour cela, l'élève aura aussi besoin de qualités de gestion de travail, qu'il pourra éventuellement transférer en éthique professionnelle.

#### **4.1.4. Autonomie et qualités de gestion de travail**

L'autonomie est souvent associée à la responsabilité.

Pour É5, l'autonomie est nécessaire pour sortir de la dépendance financière avec le parent.

É5/2 : Ben avant j'étais comme **plus dépendante** de ma mère pis maintenant c'est plus je vais avoir dix-neuf ans ça fait qu'il va falloir que je paye mes propres affaires pis tout ça.

Pour I3, autonomie veut dire aussi prendre des initiatives; c'est surtout une question de gestion.

I3/ 6: Ben d'élève, **prendre l'initiative pour gérer** le temps, gérer ses effets scolaires, gérer l'argent oui gérer sa poche (en parlant de l'argent de poche).

L'élève autonome, croyons-nous, a le pouvoir de décisions, mais est aussi responsable de ses choix, de sa réussite ou de son échec. Est-ce raisonnable de penser qu'à l'âge de l'adolescence, l'autonomie puisse vraiment être intrinsèque, une faculté

acquise? Pour I5 et I2, l'autonomie, bien qu'elle soit souhaitée, s'acquière plutôt avec l'âge:

I1/50 : Est-ce **qu'ils doivent se responsabiliser oui mais je pense que c'est quelque chose de très difficile** à faire que c'est quelque chose qui probablement va arriver **quand ils vont être plus vieux**.

I2/16 : La responsabilité de l'élève. Comme on dit l'élève a un devoir d'élève, l'élève lui-même se prendre en mains, il y a des élèves qui le font très bien, il y a des élèves qui sont responsables complètement mais la plupart ne le sont pas, la plupart sont des enfants [...] je parle beaucoup des adolescents parce que je les connais un peu plus, mais ils sont pas prêts, on voudrait bien les responsabiliser un peu plus mais la plupart du temps les adolescents se laissent vivre avec leurs modèles, avec leur musique et puis le côté social **mais ils ne sont pas responsables, alors qu'ils se prennent en main et qu'ils soient responsables je n'ai pas trop d'idée, je voudrais bien**.

L'autonomie est ici perçue comme un produit à long terme; le jeune adolescent pourra avoir besoin de plus de temps pour y arriver. Chacun développera son autonomie et son sens des responsabilités à son rythme. Ainsi, à ce stade de leur développement, les élèves du secondaire seront plus ou moins autonomes.

I3/30 : Oui et il y a aussi l'élève **doit être plus autonome** c'est ça...

A : Hum hum. Et s'il l'est pas [rit] c'est ça le problème, on sait qu'il y en a qui le sont et y en a qui le sont moins...

I3 : **On peut faire plus pour le responsabiliser** eh d'une façon ou l'autre.

A : On fait ça comment?

I3 : [rit] **La question universelle**...

La réponse de I3 suggère l'importance de cette question « universelle », un questionnement qui demeure pourtant. I3 reconnaît que l'on n'a pas encore trouvé comment responsabiliser les jeunes, et que tant que l'élève n'aura pas développé son autonomie, ce sera un problème. Il croit aussi que c'est une « grosse question » :

I1/54 : Je pense qu'on essaye tout le temps les profs oui c'est ce qu'ils font toujours fais ton devoir ça c'est la job du prof fais ton travail le prof en montrant les attentes je dis pas que c'est réussi mais ça montre à l'élève qu'il **faut qu'il se responsabilise** ça veut pas dire que l'élève le fait le prof montre les attentes et nous en tant qu'aide c'est à nous de leur parler de les raisonner mais un élève qui veut pas faire ses devoirs il les fera pas à la maison [...] je sais pas c'est **une grosse question** je dirais que de toutes les questions que t'as à date c'est celle que (pause) **qu'est-ce qu'on peut faire pour responsabiliser un élève tu sais si il veut il veut pas** [...] mais à un moment donné il faut que l'enfant devient un adulte mais à quel âge est-ce qu'il va devenir un adulte ça je le sais pas en tout cas j'ai de la misère à répondre à cette question là [...].

Responsabiliser les élèves face à leur apprentissage est perçu par I1 et P2 comme un défi à long terme, associé à la maturité, à la « décision de se prendre en mains » :

P2/38 : Eh sa responsabilité ben d'abord il a compris qu'il fallait qu'il bosse un peu donc il a arrêté de louvoyer puis de tergiverser devant ce que j'appelle des tapis avec un couteau de mangue donc là de ce côté il est devenu il est **devenu plus mature** maintenant je pense que il y a une chose [...] Pour autant ce que j'ai pu voir c'est que j'ai la sensation **qu'il a décidé de se prendre en mains pour prendre son avenir il a compris qu'il a besoin de son diplôme** il a compris qu'il fallait parce que il y a certaines choses qu'il veut dans la vie puis il a des goûts qui sont pas gratuits et eh donc il a compris qu'il va falloir qu'il ait certaines choses pour lui c'est pas moi qui vais pouvoir lui donner je suis pas milliardaire c'est pas eh et donc il travaille pour lui ça c'est une chose qu'il a réalisé mais il l'a réalisé en sortant de l'école il l'a réalisé en la quittant c'est un petit peu ça qui est domm mais en même temps ça correspond peut-être aussi à l'âge on peut pas demander à un gamin de moi je me souviens j'avais terminé mon bac j'avais seize ans on me demandait ce que je voulais faire et j'en savais fichtre rien moi j'avais aucune idée [...].

Dans sa réflexion, P2 ne termine pas son mot « un petit peu ça qui est domm... mais en même temps »; si son expérience personnelle lui fait croire qu'il est « dommage » que son fils n'ait réalisé certaines choses qu'à sa sortie de l'école, il peut facilement transposer la situation à son expérience personnelle : « difficile de concevoir l'avenir lorsqu'on a seize ans ». P2 suggère que face à la réalité de la vie et à la nécessité

de subvenir à ses besoins, son garçon aura fait des choix et pris des décisions pour mieux orienter son avenir; maturité qu'il n'avait pas encore acquise pendant son parcours au secondaire :

P2/4 : [...] et puis là tout à coup Monsieur **a réalisé qu'il ne serait jamais payé beaucoup plus que 10 ou 11 dollars de l'heure** et ça commençait sérieusement à l'agacer donc il a essayé (omis) différents petits trucs et il s'est aperçu qu'il pourrait difficilement décoller de tout ça et eh donc il s'est dit je vais faire des études en (omis) après qu'il n'a pas encore fait et comme il a une année alors il lui manque une matière pour avoir son diplôme [...].

Si devenir responsable s'acquiert avec le temps et les expériences, faut-il vraiment toutefois attendre que les jeunes aient « compris » ou plutôt leur faire vivre des expériences qui développent le sens des responsabilités, leur permettent de percevoir une vision de leur avenir? C'est une question difficile à répondre. En effet, comment prédire l'avenir, la société d'aujourd'hui diffère grandement de celle d'hier ou de demain, comme le remarque Zhao (2009) :

[...] one obvious truth, useful knowledge changes as societies change. What used to be valuable can become irrelevant today. What is considered necessary in one society may be useless in another. (p.135)

Comment inciter les jeunes à prendre en charge leur réussite, à leur inculquer ce sens des responsabilités? Il est proposé que certaines qualités de gestion de travail à l'école s'imposent comme des compétences professionnelles à long terme, la base d'une éthique professionnelle. En effet, pour réussir à l'école, pour répondre aux exigences du curriculum et progresser dans ses apprentissages, il est à souhaiter que l'élève ait déjà conscience de façon intrinsèque des qualités nécessaires à une bonne gestion du travail.



Par contre, l'école, et la famille, se doivent de fournir à l'élève les expériences nécessaires au développement de son autonomie dans un contexte convivial qui encourage la prise de risques et qui laisse place à l'erreur. Le besoin d'un encadrement positif et sécurisant sera discuté plus en détails par la suite.

Les habitudes de travail ont aussi une grande influence sur la réussite, et bien que ces habitudes s'acquièrent souvent par la pratique, chacun possèdera certaines qualités intrinsèques de gestion de travail, plus ou moins développées selon le cas, qui faciliteront ses apprentissages et sa réussite à l'école.

L'assiduité et la ponctualité en classe sont ainsi par exemple des qualités de gestion de travail que les adolescents auront tendance à négliger, même s'ils en reconnaissent l'importance :

É4/5 : [...] j'ai eu **de mauvaises habitudes** récemment ou je suis là complètement ou je suis pas là [rit] Mais c'est rare et bon c'est juste c'est temporaire cette petite **habitude de truance** mais pff je suis ponctuelle la plupart du temps.

É4/8 : J'ai commencé à **sécher quelques classes** là [rit] mais c'était pas pour longtemps c'était juste pour essayer quoi et bon c'est pas vraiment mon genre là.

En effet, l'absentéisme au secondaire peut être un problème. Du fait même, la présence régulière en classe s'avère un facteur important dans la réussite de l'élève.

P3/11 : Ben c'était d'être toujours là à l'école (omis) il était là tous les jours tous les jours tous les jours c'est arrivé une fois ou deux tu sais que ça n'en prend juste un qui pousse pis qui part de côté ben ses cinq années de secondaire **y a pas manqué une journée** y a manqué un cours ou deux c'est à peu près tout.

P2/2 : Ben je crois oui parce que j'ai reçu plusieurs fois des coups de fil au début je ne savais pas ce que c'était j'ai compris par la suite que c'était des absences. Oui **il manquait des cours** il en manquait beaucoup d'ailleurs.

P4/5 : Eh si si ça ne dépendait que d'elle il n'y aurait pas eu de problème mais par rapport à tout **l'absentéisme de (omis) et ça a été un petit problème je l'avoue.**

Comment alors l'école peut-elle inciter l'élève à être présent en classe? Le taux d'absentéisme au secondaire demeure encore beaucoup trop élevé et mérite d'être adressé tout particulièrement.

Si être à l'heure n'est peut-être pas inné pour tous, surtout à l'adolescence, c'est plutôt le sentiment du devoir, associé à l'acte de présence et de ponctualité, qui pourra motiver l'élève. En effet, celui-ci, tel É2, se lèvera facilement pour aller travailler, mais éprouvera plus de difficulté à le faire pour aller à l'école car il n'y voit pas la motivation :

É2/30 : [...] on aime bien dormir jusqu'à 9h30 10h00 et le matin quand je dois me lever à 6h00 pour aller à mon truc et ben je me lève et je suis en pleine forme mais quand je devais me lever pour aller à l'école le matin et bien je ne voulais pas y aller et c'est pas juste moi c'est tous mes amis à chaque fois on parle et même eux m'ont dit la même chose que j'avais pensé en plus le matin **quand je me lève et que je dois aller à l'école j'ai pas envie.**

En effet, croit P2, il s'agit plutôt d'une question de motivation, d'intérêt.

P2/2 : C'est dans son tempérament c'est eh je crois qu'il est en retard parce que c'est quand il considère que c'est pas important pour lui **au boulot il est toujours à l'heure** il a travaillé depuis qu'il est là la bonne chose c'est qu'il a commencé à travailler (omis) et là il est toujours à l'heure et très ponctuel mais quand ça l'intéresse pas eh ça l'intéresse pas.

Pour l'élève, l'assiduité est associée à la motivation, la raison qu'il a de faire quelque chose, tandis que pour l'adulte, elle est un prérequis à la réussite.

Pour P3 et I5, la ponctualité est une question de respect et démontre une volonté à réussir :

A : Ça ça serait un facteur important pour la réussite la présence au cours?

P3/11 : Oh oui pis même le prof voit que l'élève même s'il a d'la misère il y va au cours ça ça y fait beaucoup [...] **y était toujours content d'aller à l'école ça c'est rare que t'as des étudiants qui veulent tous y aller** ça y était toujours content d'aller à l'école eh y a des cours moins qu'il aimait moins que d'autres parce que il comprenait pas des profs aussi mais en général il était heureux d'aller à l'école.

I5/14 : Humhum humhum Y a des retards qui sont (pause) par exemple les élèves qui arrivent en retard le matin parce que ils ont travaillé toute la nuit, bien l'excuse est différente que l'élève qui a décidé d'arriver plus tard parce que ses parents ne sont pas à la maison et puis il a envie de faire la grasse matinée [rit] pour moi il y a une différence entre les deux (pause) un élève qui arrive en retard une fois de temps en temps, c'est pas la fin du monde puis ça peut arriver, y a des problèmes de circulation ou autre mais euh le retard pour moi [...] Et aussi le euh de mettre l'emphase sur le respect donc un élève qui arrive en retard euh pour moi, puis je l'ai dit à deux élèves, c'est **un manque de respect envers moi et c'est aussi un manque de respect envers les autres élèves qui arrivent à l'heure** qui doivent on doit arrêter le cours pour que l'élève puisse rentrer et s'asseoir et pourquoi leur temps serait plus précieux que le nôtre et donc réfléchir à ça justement.

I5 propose de plus que le respect, prodigué par un intervenant compréhensif, pourra aussi inciter l'élève à corriger de mauvaises habitudes :

I5/13 : Oui oui dans la façon de parler à l'élève à l'extérieur, **essayer de voir comment on peut s'organiser pour qu'il ne soit pas en retard, parce que souvent ce sont des retards qui nuisent à l'apprentissage**, donc est-ce qu'il y a moyen qu'il puisse travailler plus tôt, travailler la fin de semaine quand il y a pas de cours le lendemain, et je pense que quand il y a cette compréhension, ça ça encourage l'élève. J'me souviens l'an dernier y a un de mes élèves qui disait : Madame je vous promets, là je suis là demain puis je suis là à l'heure» [rit] (A : Et puis il était là?) Il essayait et puis les derniers temps il était souvent à l'heure.

La seule présence en classe ne suffit pas toutefois, suggère I3 :

A : Travailler entre guillemets [rit], je me demande pourquoi tu fais ça avec tes doigts?

I3/18 : Parce que je me demande **combien de temps ils gaspillent et combien de temps ils travaillent?**

À la présence et la ponctualité aux cours, il faut ajouter l'assiduité dans les travaux et le respect des échéanciers. Des qualités qui seront essentielles à l'élève pour répondre aux exigences de la société et qui pourront se traduire plus tard par ce que Goleman (1999) appelle la conscience professionnelle :

Les ingrédients qui composent la conscience professionnelle, la ponctualité, la méticulosité, l'autodiscipline et un profond sens des responsabilités, sont les signes distinctifs du citoyen parfaitement intégré, celui qui fait en sorte que tout fonctionne comme il faut [...] La conscience professionnelle est une des clés du succès dans tous les domaines, comme le montrent la plupart des études sur les performances professionnelles [...]. (p. 118)

Ces qualités ne sont cependant pas nécessairement innées pour tous et requièrent une autonomie qui n'est pas acquise par tous les élèves. Certains ne pourront y arriver même sans une aide externe croit I4 :

I4/22 : Oui, un rôle très important [tousse] ben oui en fait parce que en fait, **arrivé au secondaire si t'as pas des habitudes de travail bien établies, ben ça devient difficile**, les habitudes de travail c'est pour les devoirs, ça fait que si l'enfant a pas quelqu'un qui supervise à la maison, qui a pas développé ça, ben y vont avoir de la difficulté. La plupart, pas tout le monde, y en a qui sont très indépendants [...].

Et en parlant de son expérience personnelle, I4 ajoute :

I4/24 : Fais chais pas qu'est-ce qui ferait si j'étais pas là, je ne sais pas, j'essaie vraiment de ne plus lui dire, des fois je suis pas capable de m'en empêcher parce que wow, mais j'essaie là, j'essaie là y est en (omis) année, tsais **c'est le temps qu'il fasse ses erreurs pis qui rate un cours ou deux, vraiment pour qui apprenne de lui même**, ça fait qui faut que j'arrête, mais c'est sûr que mon garçon, laissé à lui-même y aurait pas fait

grand chose parce qu'y aimait TELLEMENT pas ça les devoirs, TELLEMENT pas ça les devoirs, moi je pense que j'ai joué un rôle important pis je pense que y a **d'autres élèves s'ils avaient un peu plus de cadre à la maison ça irait mieux** [...].

P4 et P5 reconnaissent que leurs filles étaient généralement assidues et que ceci avait un impact positif sur leur réussite. On peut s'interroger toutefois sur les vraies raisons de leur motivation à bien faire; sont-elles vraiment un signe d'autonomie?

P4/16 : [...] dans le fond c'est une bonne élève ben je veux dire **une élève appliquée qui eh qui veut faire plaisir aux professeurs et aux parents** qui donc en général fait ses devoirs mais il y a eu des années où elle était **désintéressée il fallait la pousser** pour qu'elle fasse ses devoirs elle avait du mal et puis eh [...].

P5/10 : Comme élève? Comme élève (omis) a toujours été assidue à ses cours assidue dans ses travaux elle ne remettait pas ses travaux en retard et tout tu sais elle s'appliquait à l'école elle était quand même **une élève appliquée dans ce qu'elle faisait pis c'est sûr que les résultats allaient avec.**

Un bon sens de l'organisation est une autre qualité importante qui a été mentionnée par les élèves, les parents et les intervenants scolaires. L'organisation au quotidien mais aussi la planification à long terme.

É2/39 : Ça m'a aidé beaucoup oui l'organisation c'est vraiment important parce que quand tu as toutes tes choses dans ta tête que c'est vraiment partout après tu sais pas quoi faire et puis tu fais plus rien quoi. Quand t'es organisé tu sais où tu marches tu sais ce que tu fais t'es là pour une raison tu fais ça pour une raison et tu as la tête sur tes épaules [...] Beaucoup de projets oui. Je me suis organisé **organisé ça c'est quelque chose que les gens ils ont besoin beaucoup moi j'ai toujours été organisé dans ma vie** et là je suis vraiment j'ai mon ordinateur j'ai tout planifié j'ai mes vacances cet été genre ce que je dois faire aujourd'hui ce que je dois faire la semaine prochaine les cours que je dois m'inscrire [...].

I3/16 : Oui on en a parlé comme son matériel, avoir ses effets scolaires, emmener comme des choses très simples même pour les élèves de 4<sup>e</sup> ou de

11<sup>e</sup>, emmener les crayons dans la classe (A : Être organisé) I3 : **Organisé au moins un peu [rit]**.

P5/26 : Ben sa responsabilité c'est justement d'être organisé de de t'sais même si y a pas toujours quelqu'un en arrière pour **les échéanciers** tu sais de dire bon j'ai un travail à faire j'vas me mettre dedans parce que tu sais souvent on est comme ça en tout cas moi j'étais comme ça pis je pense que (nom omis) aussi tu sais souvent on attend à la dernière minute ça fait que là **quand t'es à la dernière minute t'as moins de temps pour faire ton travail pis ça ça reflète**.

É5, qui réussit pourtant très bien à l'école, semble toutefois manquer de ce sens d'organisation. Quelques minutes après la fin de l'entretien, É5 a rajouté tout à coup, sans raison particulière :

É5 : Moi **mon problème c'est l'organisation**. Mes feuilles sont toujours tout partout en désordre.

Ce commentaire m'a surpris car d'autres élèves avaient aussi mentionné d'eux-mêmes l'importance d'être organisés. Il est intéressant de s'interroger à ce sujet car, dans mon expérience, l'organisation est un défi de taille pour plusieurs.

P4 estime que l'organisation est aussi une autre qualité qui favorise la réussite :

P4/6 : Mais elle est vraiment épanouie elle a de bonnes notes elle est **organisée donc si elle fait la fête elle trouve le temps d'étudier** vraiment c'est vrai que c'est la mère aussi qui parle mais je sais avoir du recul je sais qu'elle m'a beaucoup facilité les choses j'ai beaucoup de chance vraiment j'ai beaucoup de chance.

Pour ce parent, c'est une chance d'avoir un enfant qui possède de bonnes qualités de gestion de travail. On comprend que P4 sous-entend que ce n'est pas le cas pour tous les élèves.

Il s'avère essentiel donc de se demander comment aider les élèves à développer leurs habiletés de gestion de travail lorsque celles-ci manquent. Nous discuterons dans la prochaine section de l'importance de soutenir les élèves dans le développement de leurs qualités de gestion de travail et de leur offrir un appui constant au niveau de leur organisation. Je présenterai également diverses représentations des participants par rapport aux facteurs extrinsèques qui peuvent affecter la réussite scolaire de l'élève.

## **4.2. Facteurs extrinsèques**

Les facteurs qui peuvent influencer la réussite de l'élève peuvent aussi provenir de son environnement familial, scolaire ou social. J'ai ainsi dégagé plusieurs facteurs extrinsèques du discours des participants présentés ci-dessous, telles les représentations mitigées des divers acteurs scolaires par rapport à la famille, les objets de motivation scolaire, les relations sociales et la réalité de la vie.

### **4.2.1. Environnement familial – représentations mitigées des acteurs scolaires**

Les représentations par rapport à l'environnement familial sont diverses, tout autant peut-être que le sont les configurations des familles d'aujourd'hui ; une réalité à laquelle le milieu scolaire doit s'ajuster.

En 2008, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait une étude sous le titre *Les grandes mutations qui transforment l'éducation* (St-Pierre, 2010, p. 18). L'OCDE, rapporte S-Pierre (2010) fait état de neuf

grandes mutations dont : « Les liens sociaux et les valeurs sociales à la lumière de la diversité accrue des modèles familiaux, de l'évolution des valeurs et des interactions sociales ». (p. 18)

Le discours des participants fait état de cette diversité des modèles familiaux mais n'en peint pas un portrait très rose. On perçoit dans le discours des préjugés ancrés chez certains dans leur vision de ce que devrait être la famille et des valeurs que l'on pourrait qualifier de plus traditionnelles comparativement à la représentation plus moderne de la réalité des familles qui ont vécu le divorce, les familles reconstituées, les parents qui travaillent tous deux en dehors de la maison, par exemple. Un discours que décrit Bourdieu (1993) :

Ainsi, dans le *family discourse*, discours que la famille tient sur la famille, l'unité domestique est conçue comme un agent actif, doté de volonté, capable de pensée, de sentiment et d'action et fondé sur un ensemble de présuppositions cognitives et de prescriptions normatives concernant la bonne manière de vivre les relations domestiques. (p. 33)

Dans le même sens, nous remarquons que les représentations sociales de certains participants sont culturellement très connotées et porteuses de préjugés. Les liens entre la réussite de l'élève à l'école et son environnement familial font peu état des différents modèles familiaux présents dans la société d'aujourd'hui. De plus, on perçoit un décalage entre les valeurs de la famille, de l'école et de la société, tel que le suggère I4 :

I4/58 : [...] j'ai l'impression que **les parents comprennent pas certaines choses à propos de leurs enfants**, à moins d'eux dire, et tsé j't'un prof chus pas une thérapeute mais des fois j'aurais le goût d'en dire un peu plus tsé tsé « peux-tu l'encourager au lieu de toujours le critiquer? » peut-être que ça ferait une différence [rit] mais tsé c'est comme si « qu'est-ce qui se



« passe avec ton enfant qui fait qui se lève pas le matin » tsé y a quelque chose à faire avec ça là, c'est pas juste ben y est paresseux tsé là.

A : Pis tu penses que tu peux pas leur dire [...].

I4/59 : Ben euh j'dis certaines choses mais j'trouve qui a à un moment donné c'est pas à moi de dire à un parent comment comment élever son enfant non plus, y ont leurs choix, pis y ont leurs valeurs, pis y ont leur vie pis y font, moi j'ai comme principe de base que les parents en général, y en a peut-être quelques uns c'est une exception, mais en général **ils font le mieux qu'ils peuvent**, y aiment leurs enfants, y font le mieux qu'ils peuvent dans la situation de vie qu'ils ont [...].

I4 déplore le manque de sensibilité de certains parents, par rapport aux défis de leur enfant, mais se montre aussi indulgente car elle croit que ce n'est pas par mauvaise volonté, mais plutôt une question de « valeurs » et de « choix » familiaux. I4, sans nécessairement partager ces valeurs, estime qu'il demeure au parent « d'élever son enfant ».

Il n'y a pas l'ombre d'un doute, pour I2, que la famille est un facteur d'influence très important sur la réussite de l'élève mais par contre pas tous les parents ne sont aptes, déplore toujours I2, à assumer cette responsabilité. Il est clair aussi pour I2 que le comportement de l'élève à l'école ainsi que ses chances de réussite sont le « reflet » de son éducation et de son environnement familial, comme étant une conséquence irréfutable de son environnement familial, positif ou non. Selon I2, les « immigrants » ne sont pas les seuls à « ne pas savoir comment aider leurs enfants », insinuant, semble-t-il, que les immigrants ont généralement des problèmes en ce sens ? Peut-être en référence à son expérience au programme francophone où les familles peuvent provenir de diverses origines ? Mais est-il possible de généraliser ainsi ? Une représentation qui ne surprend pas Kanouté et Saintfort (2003) :

Dans le milieu scolaire, lorsque l'on mentionne « ces parents qui ne s'impliquent pas », il y a de fortes chances que l'on fasse allusion à des familles immigrantes ou de milieux défavorisés. Les explications les plus couramment avancées pour expliquer la non-implication de familles immigrantes dans la scolarité de leurs enfants touchent: le profil des familles (barrière linguistique, sous scolarisation, analphabétisme); les conditions de vie (chômage, cumul d'emplois précaires, expériences d'exclusion); le déphasage entre les attentes de l'école en termes d'implication et les représentations que se font les parents immigrants des rôles respectifs de la famille et de l'école dans la socialisation et la scolarité. (p. 29)

La famille est le « modèle » de valeurs de l'enfant, nous dit I2.

I2/6 : Ben alors bien sûr, en dehors de l'école? En dehors de l'école ben c'est la famille. Et puis ben la famille elle a un **poids colossal** sur le comportement de l'enfant, le comportement social, le comportement académique. Il y a des **choses tragiques**, je vais peut-être aller très loin mais on se dit que les parents devraient recevoir un minimum d'éducation [rit] pour comprendre leurs enfants. Alors il y a ce problème, quand on voit que les enfants vont bien, la plupart du temps la famille va bien. Alors quand on a des problèmes et qu'on regarde un peu ce qui se passe dans la famille, et bien les enfants sont on le sait sont le **reflet de la famille** alors quand on a des parents qui ne savent pas enseigner à leurs enfants, mais ça c'est dans tous les milieux c'est pas uniquement les milieux d'**immigrants**, quand les parents ne savent pas ne connaissent pas les règles de bienséance de la vie en société ben on va le retrouver aussi chez leur enfant hein exactement, c'est le **reflet total**. Alors on a aussi les parents qui n'ont que **peu d'éducation** scolaire, ce qui fait qu'ils ont du mal à les aider, alors ils **ne savent pas comment** ils peuvent aider leurs enfants et les enfants ne se sentent **pas motivés** parce que il ne comprend pas parce que ils n'ont **pas l'exemple des parents**. L'exemple des parents des parents c'est quelque chose d'énorme pour eux, c'est le **modèle**. Si les parents ne leur inculquent pas cette volonté du travail ou un modèle vers lequel ils pourront aller un jour ou l'autre. L'enfant si il a pas envie à l'adolescence, mais le fait d'avoir vu ses parents travailler, avoir des valeurs leur **inculquer des valeurs** il peut l'oublier à l'adolescence mais ça va revenir, les enfants qui n'ont rien vu de tout ça, ils n'ont pas de modèle [...].

Le discours de I2 généralise, « le reflet total », l'impact du parent sur son enfant et apporte peu de nuances entre les diverses réalités des familles d'aujourd'hui.

I1 croit aussi que le modèle d'éducation reçu à la maison a une influence :

I1 : Ben elle est là c'est si on lui a pas appris très tôt moi je pense que **ça commence à la maison plus ou moins** parce que veut veut pas ils vont répéter ce que les parents disent [...].

On peut se demander si le discours de I1 et I2 est garant de l'opinion générale.

Elles expriment en effet leur opinion de façon convaincue, comme un fait sans équivoque, comme s'il s'agissait d'un consensus. Bourdieu (1993) fait référence à ce type de « consensus » lorsqu'il parle du « sens commun » :

Quand il s'agit du monde social, les mots font les choses, parce qu'ils font le consensus sur l'existence et le sens des choses, le sens commun, la doxa acceptée par tous comme allant de soi. La famille est un principe de construction à la fois immanent aux individus (en tant que collectif incorporé) et transcendant par rapport à eux, puisqu'ils le rencontrent sous la forme de l'objectivité dans tous les autres. (p. 33)

P5 associe le manque d'engagement de certains parents aux problèmes de leurs enfants à l'école et P5 favorise une bonne communication entre la famille et l'école :

P5 /35: Ben oui je trouve ça très important l'école et la famille tu sais c'est qui **les parents qui vont aux réunions ben c'est les parents des enfants qui ont pas de problèmes** moi je me dis moi si mon enfant avait eu des difficultés moi j'aurais été là avec les professeurs pour essayer de trouver qu'est-ce qu'on peut faire moi je trouve que c'est très important **très important la communication avec l'école** moi justement j'le prends mon dix minutes pour jaser avec les profs c'est **souvent les parents de ceux qui en ont le plus besoin qui le font pas** en tout cas.

I2 attribue aussi le manque de motivation de l'élève, au manque d'engagement des parents dans son éducation, et ce bien qu'il ait toute l'intelligence pour réussir, sous-entendant que sans motivation, l'élève aura de la difficulté à réussir même s'il est

intelligent; ce qui ne serait pas arrivé si ses parents s'étaient plus engagés dans son éducation, selon I2 :

I2/12 : Souvent, je l'ai encore entendu aujourd'hui, on me dit, c'est **dommage** il ne réussit pas dans telle ou telle matière mais c'est parce que cet enfant-là n'est pas motivé, alors **le mot de la motivation on l'entend toujours**. Alors là ben c'est **un foyer qui a beaucoup de difficulté, le père s'occupe tout seul** de son enfant, il y a **pas le modèle de la mère**, le père travaille beaucoup et puis **l'enfant comprend pas encore pourquoi il va à l'école** à part faire ce qu'on appelle des niaiseries c'est ça qu'il veut faire le plus possible, mais on nous dit non il est intelligent donc il devrait y arriver mais il n'est pas motivé, pourquoi il n'est pas motivé, **qu'est-ce qu'on peut faire** pour qu'il soit davantage motivé? Le **père** n'est pas là, il est **absent complètement** de l'éducation, alors l'enfant qu'est-ce qu'il va advenir? Il est en (omis) année pour le moment et d'année en année **il va échouer** de plus en plus de matière et ça presque c'est **hors de notre pouvoir** parce que à partir du moment où un enfant **accumule des lacunes, on peut pas tout faire** pour lui, on peut **essayer d'adapter** son travail certain, c'est **dommage parce que il est intelligent alors l'académique ne va pas refléter ici par exemple son potentiel**, il va pas le faire, **il va pas aller jusqu'au bout de ses possibilités** parce que il est parce que **il a pas envie de le faire, il veut faire du social**.

I2/25 : Pour les aider? Ben oui c'est **très très difficile**, j'ai en particulier une **famille en dérive** là, ces gens-là ont trois enfants, tous les trois sont en échec, **échecs graves** alors je sais que le premier est en graduation cette année, donc en 12<sup>e</sup> année, et puis **ça fait des années des années qu'on essaie de l'aider et il va finir par pas graduer malheureusement**. C'est **triste parce que quand on lui demande puis je me souviens je lui posais déjà la question qu'est-ce que tu veux faire plus tard? Rien, je ne sais pas, encore aujourd'hui il ne le sait pas mais il semblerait que peu de choses l'intéressent**, le sport le sport c'est une ouverture énorme malheureusement il ne peut pas il n'a pas les moyens d'aller dans les sports plus tard, on a essayé de trouver quelque chose. La deuxième élève a quitté l'école, la sœur a décroché, elle elle était en 10<sup>e</sup> année, la situation pour elle est devenue terrible entre temps, on a même pas pu la garder à l'école et puis la petite sœur qui redouble sa 8<sup>e</sup> année, je ne sais pas si tu vois, c'est une **catastrophe**, qui fait des fugues régulièrement et puis **les parents ont complètement perdu le contrôle, on ne peut rien faire**, on l'a mise sous contrat, on lui a on l'a mise en relation avec la conseillère psychologue, elle est suivie par un psychologue extérieur, on essaie de parler avec les parents, de comprendre, mais là c'est une **formation des parents qu'il faudrait mais c'est déjà un peu tard**, il aurait fallu s'en

s'en occuper au primaire. Alors c'est c'est un cas difficile de connexion quasi impossible, c'est l'échec là ça ?

On entend dans ces deux longs extraits le découragement de l'intervenante qui semble avoir perdu espoir d'aider son élève tant les défis familiaux sont grands. Pour I2, la situation familiale de certains élèves met un frein au développement de leur potentiel et I2 se sent impuissante à aider ces élèves à réussir. I2 semble blâmer uniquement les parents et entrevoit peu de solutions quand au rôle de l'école. Le discours de I2 est empreint de jugements et est certes discutable, pour ce il est opportun de se questionner par rapport à l'universalité des représentations sociales véhiculées dans ses propos. La représentation de la famille que propose I2, plutôt traditionnelle et pessimiste, adhère à la théorie de la reproduction sociale sans toutefois y apporter les nuances de valeurs d'une famille à l'autre, dans la société d'aujourd'hui. Ainsi, sans négliger les défis auxquels font face certains élèves dans leur contexte familial, il importe de croire que l'école et la société ont le pouvoir d'aider à pallier aux manques de ces élèves et d'apporter appui aux familles qui en ont besoin.

Jacquet, Moore et Sabatier (2008), qui ont relevé un autre questionnement dans le contexte des élèves de familles immigrantes nouvellement arrivées, issus parfois de familles peu scolarisées ou vivant dans des conditions socio-économiques difficiles, font état de mesures proactives de la part de la société d'accueil. En effet, si l'intégration scolaire et sociale de ces élèves s'impose, celle-ci sera alors perçue comme une priorité pour la communauté scolaire et sociale d'accueil qui verra à répondre aux besoins de ces jeunes arrivants. (p. 82)

Si l'école et la famille ne sont pas toujours sur la même longueur d'ondes, la réussite de l'élève demeure l'objectif commun. L'élève évolue sous l'influence de ces deux milieux de vie. Pour ce, il est important de consolider la relation école-famille afin de maximiser la synergie des interventions respectives et de s'éloigner d'une dynamique peu constructive, empreinte de préjugés.

Pour assurer la réussite de la relation école-famille, celle-ci requiert trois éléments fondamentaux d'éthique professionnelle, disent Desaulniers et Jutras (2008) : considérer les parents comme de véritables partenaires éducatifs, développer avec eux une relation de confiance centrée sur l'aide à l'apprentissage de l'élève, et établir des modes de communication efficaces que l'on utilise de façon systématique.

L'école a donc le mandat éthique de faciliter la communication école-famille. S'il peut être difficile pour l'école de pallier à l'environnement familial, voyons quels seraient les facteurs extrinsèques propices à la réussite de l'élève dans l'environnement scolaire, tels que perçus par les participants.

#### **4.2.2. Environnement scolaire – objets de motivation**

Le contexte particulier d'école francophone minoritaire dans une province anglophone semble jouer une grande influence dans les représentations des divers acteurs scolaires. Certains participants, tel P2 ci-dessous, décrivent des objets de motivation spécifiques à ce que P2 appelle le « système scolaire francophone ». J'ai aussi pu observer dans le discours des participants, une reconnaissance particulière envers le « système scolaire francophone » en Colombie-Britannique, et ce qui est perçu comme un

« avantage » que peut apporter une « petite école » francophone. J'ai pu noter aussi une satisfaction et une fierté d'être « bilingue ». Ces facteurs sont identifiés dans le discours comme sources de motivation qui peuvent favoriser la réussite des élèves à court et à long terme.

Tel que décrit au chapitre trois, les élèves inscrits au programme francophone sont issus de familles provenant de divers contextes et origines, mais partageant une langue commune, le français. Plusieurs de ces familles ont immigré en Colombie-Britannique et l'école francophone représentait pour eux un refuge, une bouée de sauvetage ou encore une ancre à leur identité propre. D'autres auront préféré l'école anglophone, choisissant de s'y intégrer plutôt. Dépendamment de leur origine et de leurs expériences passées, l'intégration de l'élève et de sa famille à un nouveau système pourra être positive ou non. Pour P2, l'expérience du « système canadien » fut « extraordinaire », et il n'a aucun regret à avoir choisi « l'école francophone ».

P2/19: L'expérience de l'école francophone au Canada pour ce qui est du grand c'est vraiment quelque chose que je **ne regrette pas** parce que en (omis) je crois sincèrement qu'en (omis) c'était un garçon qui aurait rien fait fait qui aurait abandonné le cursus et qui aurait lâché et j'ai sais pas où il aurait fini et ici il a quand même en fait **votre équipe** vous avez réussi à le rattraper.

P2/40 : [...] avec ici une souplesse qui était eh que sincèrement j'ai trouvé extraordinaire [...] j'ai la sensation que **le système canadien a bien c'est peut-être pas parfait mais en tout cas vous êtes sur la bonne voie** oui de de entre le système américain français et canadien j'ai la sensation que **vous êtes plus en avance pour avoir compris l'élève** et essayer de le voilà c'est mon point de vue.

I2 reconnaît dans le système canadien, et plus particulièrement dans l'expérience de son fils à l'école francophone, une approche qui place la réussite de l'élève au premier plan, une volonté à comprendre les besoins de l'élève et à l'accompagner dans son parcours, plutôt qu'à l'abandonner. I2 a la « sensation » que cette approche menée avec « souplesse » par une « équipe » est signe d'un système qui est « plus en avance », laissant entendre que ce n'est pas habituellement la façon de faire dont I2 a eu l'expérience. Une approche empreinte de sollicitude est pour I2 un élément de solution au décrochage scolaire.

Le sentiment d'appartenance et un environnement dans lequel les élèves se reconnaissent sont aussi importants, croit I5. Dans le contexte minoritaire, les élèves s'identifient à la fois au groupe majoritaire anglophone, et plus ou moins, selon chacun, au groupe francophone. I5 croit toutefois que leur sentiment d'appartenance au groupe francophone sera accru dans un milieu homogène, entièrement francophone, où ils pourront mieux trouver « leur place ».

A : Alors ces élèves-là, comment est-ce que tu crois qu'ils se sentent dans leur école ?

I5/3 : Euh dans l'école actuelle ou même dans le passé? Dans le passé, je sais que j'avais beaucoup d'élèves qui venaient se se plaindre ou faire des commentaires au sujet de l'attitude des autres. On les traitait de « Frenchies » ou on les acceptait pas à part entière, alors **qu'ici je trouve qu'ils ont vraiment leur place** (A : Ok) (pause) euh ils n'ont pas à se sentir mis à l'écart parce que ils sont francophones, tout le monde est dans le programme francophone et puis c'est leur école, **j'ai l'impression qu'ils l'ont vraiment adoptée, puis c'est leur chez eux.**

Cette impression que l'élève a besoin de se sentir « chez lui » à l'école, est-elle une image propre aux écoles francophones en milieu minoritaire ? L'aspect plus humain,



à la base, croit P1, semble aussi être le privilège d'une plus petite école, tel est généralement le cas pour les écoles francophones en milieu minoritaire. Le sentiment d'appartenance de l'élève à son environnement scolaire dans ce contexte apporte un élément de sollicitude humaine qui contribue à la réussite de l'élève, selon P1.

**P1/4 : À l'école il se sentait bien, il aimait que c'était une petite école et que tout le monde se connaissait. Il était confortable dans son milieu scolaire [...].**

Une petite école, selon P3, offre un encadrement plus personnalisé et permet une stabilité nécessaire à la réussite d'un élève qui s'établit dans un nouveau milieu.

**P3/12 : Le problème c'est qu'il a fallu qu'il déménage d'école souvent ça pour lui c'est difficile de retourner dans sa routine parce que c'était un enfant qui avait besoin de routine ça ça a été un obstacle mais le fait d'avoir des petites écoles des petites classes beaucoup d'aide je dirais à comparer aux grosses écoles c'est plus personnel c'est moins impersonnel [...].**

L'élève qui « n'est pas un numéro » est un facteur que P1 perçoit comme un avantage, une source de motivation:

**P1/15 : (Silence) Quand l'enfant se sent bien dans une classe, se sent accepté, qu'il se sent que le professeur sait qu'il est là, c'est pas juste le 30<sup>e</sup> élève ou le 90<sup>e</sup> élève de la journée que le prof voit [...].**

A : Pas un numéro

**P1/16 : Pas un numéro, c'est ça, qu'il est une personne, il sent qu'il est une personne, quand ils se sentent bien là ils sont plus aptes à donner de leur mieux, de travailler, de (pause) C'est plus motivant. (Pause) Dans certaines classes il travaillait bien parce qu'il savait qu'il avait de l'attention, son opinion était valorisée, on l'écoutait [...].**

P5 exprime également le sentiment familial d'une petite école et en quoi l'élève y a sa place, une identité et un sentiment d'appartenance:

P5/15 : Je me dis comme je regarde (omis) comment est-ce que même les les enfants y en parlent tu sais ça c'est un bonhomme qui s'intéresse à ses élèves il les rencontrait c'était pas juste moi je fais mes affaires pis pouf c'est fini pis ça à (omis) je me dis ça a été **une force** je dirais à l'école c'est plus vraiment **plus une famille** que les enfants ne se sentent **pas des numéros** mais qu'ils se sentent qu'ils font partie de la gang pis que les professeurs s'intéressent aussi à leurs élèves [...].

P5/29 : Ben l'environnement c'est ça le fait que ce soit une petite école les **professeurs sont proches des élèves** c'est ça l'environnement si elle avait été dans une grosse école tu sais de 2000 élèves où t'es plus un numéro.

P1 ajoute qu'une petite école est aussi un atout qui facilite la relation entre l'école et la famille, laquelle favorise une meilleure réussite à l'école :

P1/21 : C'était une petite école, tu sais les élèves se connaissent, les professeurs connaissent les élèves, le professeur que t'avais en 3<sup>e</sup> année, quand tu la vois dans le corridor, même si t'es rendu en 9<sup>e</sup> année, elle peut encore te dire bonjour, tu sais elle te connaît, ça leur fait comme **une petite famille, ils se connaissent** [...]. Même dans des cas de discipline, [...] souvent si l'élève est là depuis la 1<sup>ère</sup> année, ils viennent à connaître la famille [...]. Ça fait que **la relation avec l'école pis les parents pis l'élève, parce que c'est une petite école, on dirait que ça se fait beaucoup mieux**. Tandis que quand t'as une grosse école, souvent le principal, vice-principal n'a pas le temps d'appeler tous les parents pour leur dire toutes les conséquences qu'ils ont eu cette journée-là, c'est plus difficile.

P4 vante tout autant la qualité des services offerts dans les écoles francophones, plus petites, qu'on ne peut comparer aux autres. P4 exprime de plus ce sentiment que l'école francophone va « au-delà » de son mandat :

P4/48 : [...] sauf que effectivement vous **vous allez au-delà** et c'est un plus ça va peut-être faire que si c'est sûr moi j'encourage tout le monde qui peut mettre ses enfants dans les écoles francophones parce que moi l'expérience que j'ai eu est SUPER positive chuis pas sûre que si elle avait été dans une autre école en l'occurrence j'habite juste à côté d'une je la critique pas elle est certainement bien mais avec la quantité d'élèves je ne

sais pas si le service peut être le même c'est même pas une question de mauvaise volonté [...].

P4 y voit aussi « l'avantage » d'un suivi plus encadré, à tel point que l'échec de l'élève lui semble presque impossible dans une petite école :

P4/21 : [...] adaptés tout à fait effectivement j'avais l'impression que le suivi était un peu plus rapproché et eh (pause) tout ce que je peux dire en toute objectivité c'est que vraiment c'est peut-être un peu **l'avantage** d'être dans les écoles eh francophones peut-être par rapport à la dimension réduite eh le personnel d'encadrement apporte un grand soutien aux élèves et vraiment eh faut que l'élève ne veuille pas et que les parents soient complètement chais pas moi pour que l'élève ne réussisse pas c'est tout ce que je peux dire et je le dis eh en connaissance de cause par rapport à (omis) oui.

Bien que les représentations soient plutôt positives par rapport aux avantages que peut offrir une « petite » école francophone, on ne peut nécessairement associer la réussite des élèves à la grandeur d'une école, mais certains propos des parents indiquent un degré d'attentes préconçues, dans leurs représentations de l'école francophone. Il est opportun pour l'école francophone de reconnaître ces représentations. Il serait intéressant de vérifier les perceptions dans les grandes écoles quant à la qualité des services reçus et des relations humaines.

Le soutien « moral » et « pédagogique » que l'élève recevra tout au long de son parcours scolaire est un des facteurs extrinsèques les plus « déterminants » pour impliquer l'élève dans son apprentissage et l'appuyer vers la réussite, selon les parents participants surtout :

P4/21 : avec le suivi de ses résultats et de son rendement et par rapport à ça (omis) mettait un plan pédagogique eh ouais et je sais que ça a

beaucoup aidé mais également y avait eh bon je sais qu'il y avait (omis) eh et ses profs ses profs eh (pause) ouais ses profs l'ont beaucoup encouragée même souvent chaque fois lorsque je recevais ses bulletins **c'était toujours des encouragements on la motivait il y avait beaucoup de soutien vous savez le soutien moral** c'est c'est c'est ça peut être **très déterminant** mais aussi je sais qu'au niveau pratique à l'école oui eh il y avait du soutien souvent à l'époque.

I4 craint par contre que, bien qu'il puisse y avoir certes des avantages dans une petite école au niveau du suivi de l'élève, il puisse aussi y avoir quelques inconvénients :

I4/2 : Comment est-ce que ces élèves-là se sentent? Eh en général, je pense qu'ils se sentent bien dans leur école, eh ils se plaignent qu'ils ont pas assez de choix parce que c'est une petite école. Le côté y apprécient c'est que c'est une petite école et les profs ne les laissent pas tranquilles s'ils font pas leur travail [rit] [...] Moi j'aime beaucoup ça ici j'aime nos élèves j'aime que c'est petit pour moi c'est **une communauté** pour moi c'est **un avantage** que ce soit petit [rit] [...] Ben c'est qu'on a tellement une petite école ben c'est que les élèves se sentent c'est comme chez eux [...] oui, ils se sentent presque chez eux dans le sens qu'ils sont dans leur salon à la maison puis y a des choses que à l'école c'est pas approprié, puis il faudrait peut-être que tu te pousses un peu plus dans tes cinq heures à l'école que quand t'es devant la télé à la maison [rit] c'est pas la même chose tsé ça fait que des fois je pense que c'est très bien d'être comme une famille, mais c'est **un plus grand défi d'établir le cadre de « ici on travaille », on est pas dans le salon chez nous.**

Ce serait une question « d'ambiance » croit I4, et bien qu'une ambiance conviviale puisse apporter un réconfort à l'élève, elle peut également « en même temps » ajouter un « défi » à l'apprentissage de l'élève. On entend cette ambiguïté qui se pose. Quel environnement physique scolaire serait plus favorable à la réussite de l'élève, à l'inciter au « travail »? Un environnement « familial » est-il nécessairement en opposition à un « cadre de travail » ? Est-ce vraiment différent dans une grande école ?

I4/28 : Ouais ouais euh l'environnement, **l'ambiance** de l'école euh ben c'est **très important**, faut qui se sentent à l'aise faut qui se sentent bien

faut qui se sentent chez eux, et en même temps faut pas qui se sentent, faut qui y est quand même un petit peu de défi, faut qui y aille, c'est leur travail, **faut qui y ait du sérieux**, euh faut qui prennent ça au sérieux [...].

I4 remet en question l'équilibre qu'il « faut » (répété huit fois) établir pour que l'élève puisse avoir le « sérieux » et le « focus » nécessaires à sa réussite. Se sentir bien dans son environnement a-t-il une répercussion sur la réussite de l'élève, une influence sur sa motivation à travailler ?

Si la qualité des services reçus, et le soutien des relations humaines à l'école sont perçus comme des facteurs pouvant influencer la réussite de l'élève, une petite école peut aussi mieux répondre au besoin d'être de l'élève, selon I5. Il y sera par exemple plus facile pour l'élève de « se démarquer », de « briller ».

I5/20 : [...] et puis il y a aussi la possibilité aussi de se démarquer euh dans une grande écoles certains élèves ont disparaîtraient parce que bon il y a trop de monde ou parce que certains prennent plus de place que d'autres, mais ici il y a **la possibilité pour tout le monde de briller tout le monde doit avoir sa place**.

Et quand on n'est pas un numéro, chacun a le sentiment de pouvoir « être » qui il est. Cette liberté, selon I1, ouvre ainsi la porte au respect de l'autre, à la différence :

I1/21 : Et puis encore une fois je pense que c'est ça qui est tellement beau de notre école. On a une petite école pis on est de toutes les « races » de tous les milieux pis de toutes les cultures pis de tous les backgrounds socio-économiques pis eh ça fait que **tout le monde est différent ça fait que personne est différent** tu comprends tandis que tu vas dans une grosse école la pression sur les jeunes d'être conformistes est tellement forte [...] pis je pense que dans notre école tu vas avoir la pression quand même mais elle va être atténuée tu peux être différent tu peux être bizarre  
A : [rit] I1 : pis même en temps que personnel on en a une couple qui ressortent comme étant bizarres pis les enfants sont capables d'accepter ça

ils sont cool avec pis **les enfants apprennent que c'est correct d'être différents que c'est pas la fin du monde d'être différent.**

Une de ces différences est la langue d'usage à l'école. La scolarisation en milieu minoritaire francophone, dans un milieu social majoritairement anglophone, croient É5 et P2, pourrait aussi être un frein temporaire, un obstacle au sentiment d'appartenance de l'élève à l'école dans laquelle il est scolarisé, qui pourrait avoir un impact sur sa réussite :

É5/1 : Je suis vraiment contente que c'est fini [rit] mais d'un autre côté je m'ennuie un peu de l'école secondaire. C'est parce que c'était pas c'était pas si difficile que ça vraiment puis je me suis fait de bons amis aussi [...] **Au début je me sentais pas vraiment acceptée parce que (omis) tout le monde était en train de parler en anglais** pis tout ça pis après ça je me suis fait des amis pis je me sentais eh je me sentais comme si c'étais mon école ouais.

P2/3 : [...] en arrivant il avait un copain il a sympathisé avec un copain qui était dans le même immeuble et ils étaient comme cul et chemise A : [rit] et là ils le sont encore maintenant et après l'anglais a été vite appris et là il n'y a plus de problème [...] il me disait tout le temps qu'il n'était pas très bien à (école) c'était pas il avait du mal à se faire des copains et puis en même temps il avait des bons copains francophones. Donc **je crois qu'il avait un petit peu de mal avec les anglophones qu'il était un peu mis à l'écart où est-ce que c'est lui qui s'est mis à l'écart** je sais pas mais avec les francophones il a eu de bons copains avec les anglophones il y a deux trois anglophones avec qui il s'est bien entendu [...].

É1 par contre a exprimé à quelques reprises sa fierté de posséder les deux langues officielles du Canada. Il estime que son bilinguisme peut être un atout important à sa réussite, mais il affiche tout de même un sentiment ambigu quant à la valeur de son bilinguisme. On se demande en l'écoutant si cette valeur ne lui a pas été attribuée dans le discours des autres, message qui lui aurait été inculqué tout au long de ses études. Veut-il faire plaisir par ce discours ? Cette valorisation que semble apporter le bilinguisme est-elle réalité ou un mythe ?

É1/11 : Eh réussite eh d'avoir **de graduer d'une école francophone c'est une réussite je pense.**

É1/12 : Parce que y a **pas beaucoup de gens qui ont la chance d'aller à une école francophone et de parler français et anglais** et de comprendre les deux langues très bien.

É1/13: [...] je peux enseigner dans une école francophone si je voulais?

É1/4 : Je me sens comme j'ai accompli beaucoup de choses et que le français va m'emmener dans d'autres places quand je suis plus vieux [...] comme que ça serait plus facile à trouver des jobs et des choses comme ça si on peut parler deux langues c'est une grande étape et il y a beaucoup de personnes qui voient ça comme un accomplissement.

É3 retire plutôt une valeur personnelle au fait qu'il soit bilingue, une fierté dans un accomplissement qui lui est propre. Dans le même sens, si on entend d'abord dans son discours une fierté à obtenir un diplôme dans les deux langues officielles, É3 se questionne lui-même quant à la valeur de ces diplômes, « juste deux papiers » :

É3/3 : Hum Moi je me sens bien parce que **j'ai pas juste le diplôme anglais j'ai les deux** j'ai le français aussi puis **c'est bien d'être bilingue** parce que y a pas beaucoup de monde qui savent les deux langues au Canada et puis y a beaucoup de monde qui me disent que eux ils aimeraient apprendre le français puis moi j'aime ça parce que je le sais déjà. Euh meilleure façon de communiquer avec les gens au Canada à Vancouver.

A : Ok alors la langue pour toi c'était important.

É3/5 : **Un peu mais sinon j'ai juste eu deux papiers qui m'ont dit que j'ai gradué puis c'est tout.**

Le diplôme bilingue représente donc une valeur ajoutée pour É3, peut-être même la seule valeur.

La diplomation des études secondaires apparaît de surcroît comme l'objet de motivation incontournable dans la société d'aujourd'hui, bien que la satisfaction qu'elle apporte puisse être partagée.

La représentation, ou perception commune, demeure toutefois que peu importe les ambitions de l'élève, le diplôme de fin d'études est un incontournable pour bien gagner sa vie :

É4/22 : Ben s'il est vrai que certains sont plus sportifs que d'autres et plus intellectuels mais en général c'est sûr que l'élève qui va être un grand basketteur eh peut penser effectivement qu'il n'a pas besoin des études mais en même temps il **doit avoir un plan B** so si effectivement ton loisir peut gagner ton pain **c'est mieux quand même d'avoir un diplôme** pour avoir plus d'accès à ton loisir moi je me dis c'est un grand facteur.

Obtenir son diplôme de fin d'études secondaire n'est pas une option, mais le pré-requis imposé par notre société aux études post secondaire, ou même au monde du travail: c'est la représentation sociale de référence, la perception commune, à l'expression de la réussite académique qui semble être véhiculée. Est-ce à dire toutefois que l'obtention du diplôme secondaire apporte nécessairement la satisfaction d'avoir réussi et la garantie d'un avenir digne des aspirations de chacun ?

Si les diplômes demeurent la panacée, sont-ils garants de la réussite de sa vie ? Nous aurons tous connus des diplômés sans travail, ou abandonnant une carrière prometteuse pour pouvoir vivre une passion personnelle, ou encore dans l'incapacité de faire face aux attentes d'un milieu de travail trop exigeant pour eux.



Bien que l'image de la graduation soit perçue comme « le summum », I2 s'empresse rapidement d'exposer l'autre côté de la médaille, l'impossibilité de « graduer » pour certains, ce qui toutefois ajoute I2, ne les empêchera pas d'être heureux.

I2/22 : Un exemple concret mais c'est difficile parce que tous les jours tous les jours on fait quelque chose eh ben on a des élèves eh qui sont en difficulté et puis qu'on arrive à mener à la graduation, alors là le jour où un élève arrive là c'est beau c'est **le summum** mais **c'est pas forcément réussir ça**, c'est **réussir aussi à ce que l'élève se sente heureux même s'il gradue pas**, alors ça c'est des choses comme ça [...] Ben c'est plus difficile de les aider sur le plan académique, parce que ce qu'on voudrait c'est qu'ils graduent, on sait bien qu'ils peuvent pas tous graduer effectivement mais eh ce qui se passe c'est qu'il y a un moment où pour certains ils ont tendance à décrocher parce que on peut pas leur offrir ce qu'on voudrait bien, chsais pas mais entre nous je pense à des écoles de métiers tout ça, je ne sais pas si tu es sensible à ce genre de choses mais on sait qu'ils ne vont pas graduer et on les garde avec nous et c'est pas facile, c'est triste parce que c'est pas possible d'y arriver [...].

La diplomation, souhaitée pour chacun, ne serait donc pas accessible à tous ? Pourtant tous les élèves doivent franchir les mêmes étapes du parcours pour accéder à l'obtention de leur diplôme de fin d'études secondaires. L'environnement scolaire présente-t-il les conditions favorables à la réussite à court et à long terme de tous les élèves ?

Nous discuterons dans le prochain chapitre, du rôle que chacun des acteurs scolaires devrait jouer pour faciliter la réussite pour tous, selon les participants. Mais avant, nous verrons ci-dessous quelles représentations ont ces derniers de l'influence que peut avoir l'environnement social de l'élève sur sa réussite.

#### 4.2.3. Environnement social – relations avec les pairs, réalité de la vie et maturité

L'école peut représenter un environnement social important pour l'élève où la participation aux activités de l'école permet de vivre des expériences positives qui peuvent soutenir la socialisation et la réussite scolaire des élèves. C'est du moins ce que croit É1.

É1/10 : Eh y avait aussi des activités y avait **beaucoup d'activités** qu'on faisait durant le midi aussi comme les sports ... des fois il **faut faire autre chose que juste l'école pour réussir aussi.**

Si I2 favorise aussi les activités parascolaires et considère que les élèves qui y participent sont « merveilleux ». Par contre, pas tous n'y voient un intérêt, selon I2.

I2/19 : Ouais, le parascolaire comme tu dis, la communauté, l'Association francophone de chez qui est bien impliquée, qui fait beaucoup beaucoup de choses. On a toujours **les élèves qui ont envie qui vont participer qui sont merveilleux**, mais il y en a qui ne participeront jamais.

Qu'il participe ou non aux activités, l'élève recherche habituellement la compagnie de ses pairs. L'élève créera des liens d'amitié qu'il chérira longtemps, avec ceux particulièrement qu'il aura connus depuis ses premières années d'école, ce qui est souvent le cas pour les élèves au programme francophone qui se retrouvent dans la même classe année après année.

É3/8 : Socialement c'était bien j'aimais bien aller à l'école pour voir mes amis ... ouais c'est pas mal **c'est l'fun j'trouve je suis encore ami avec plein de monde** en 2<sup>e</sup> 3<sup>e</sup> année que j'ai rencontré je trouve ça bien.

I3/2 : parce que ils étaient **confortables l'un à l'autre** parce que ils étaient ensemble depuis la maternelle.

I1/9 : Oui je pense que socialement ces enfants se retrouvent tous entre eux [...] Dans la mesure la possibilité d'avoir du social pour eux ils en ont mais **je ne sais pas si ça marcherait dans une grande école?** Ils seraient très perdus ces enfants-là mais dans notre école ils sont capables de se reconnaître ils sont capables de s'intégrer dans la mesure qu'ils puissent s'intégrer tu sais ils ne feront jamais partie du in-group là.

Par contre, É2 aura vécu difficilement le sentiment d'être un « intrus » :

É2/15 : C'était pas mon environnement j'étais quelqu'un j'étais pas **j'étais un intrus** je dirais la majorité des gens dans ma classe de français je leur parle plus et ils me parlent plus non plus je veux dire j'ai pas grandi avec eux même si j'ai essayé de m'intégrer j'ai fait de mon mieux je vais pas changer ma personnalité pour personne d'autre je suis qui je suis on m'accepte pour ce que je suis et j'ai accepté les autres de la même manière et j'avais pas l'air de rentrer dans le groupe et j'ai pas essayé de forcer de pousser j'ai fait ce que j'avais à faire et puis j'ai pas trop aimé l'environnement le ils ont pas le sens de respect **les étudiants n'ont pas le sens de respect entre eux** et ils ne savent pas ce que c'est ils ne **connaissent pas la définition du mot *friendship*** genre ils ne savent pas ce que c'est qu'un ami.

L'expérience sociale négative qu'aura vécu É2 à l'école lui aura peut-être permis toutefois de faire preuve de résilience. En développant des stratégies d'adaptation face au rejet de ses pairs, É2 se prépare ainsi à un environnement parfois hostile, tel qu'il pourra retrouver dans son milieu de travail, par exemple.

L'intimidation, par contre, lorsqu'elle est présente à l'école, peut être perçue comme un frein à la réussite de l'élève :

P3/10 : Quoi d'autre qui peut freiner aussi? Les élèves eux-mêmes aussi tout dépend s'il est accepté ou non s'il y a du ***bullying* pis tout ça ça peut aussi influencer beaucoup.**

Mais malgré tous les efforts pour contrer l'intimidation, on ne peut pas y échapper, affirme I2. Les amis qui apportent appui et soutien ne sont malheureusement pas le lot de tous et le rejet est inévitable pour certains, croit-elle.

I2/4 : Moi j'ai l'impression que ça se passe pas mal. Bon on essaie de les écouter le plus possible, du moment qu'ils ont leurs amis, du moment qu'ils retrouvent tous leurs amis ça va, donc bien sûr **comme dans toutes les écoles il y a de l'intimidation**, il y a des enfants qui sont malheureux, y a c'est à dire qu'ils ne sentent pas très à l'aise avec les autres qui se sentent rejetés un petit peu des autres, ben il **y a de tout c'est le monde propre de l'école.**

On peut se questionner à savoir si l'environnement plus familial et la diversité culturelle des écoles francophones pourraient être des facteurs qui favorisent ou non la réduction d'incidences d'intimidation ?

Et si avoir des amis peut être un élément positif pour l'élève, P5 craint toutefois que certains exercent une influence plus négative qui peut nuire à la réussite individuelle scolaire :

P5/24 : Ben j'me rappelle plus qu'est-ce que tu me disais les facteurs qui peuvent faciliter pis qu'est-cé qui peut freiner ben j'me dis **les choix des élèves des fois c'est les amis des élèves avec qui tu te tiens parce que si tu te tiens avec des amis qui pour eux-mêmes c'est important l'éducation parce que les pairs c'est très très fort les enfants veulent toujours s'identifier c'est bien beau papa maman mais c'est les amis qui est important** alors je me dis les choix d'amis ça ça va faire une grande influence aussi tu sais si ton jeune il se tient juste avec du monde qui se fiche de l'école les devoirs c'est pas grave on fait juste copier faire le minimum ben si tu te tiens ils disent **qui se ressemble s'assemble** si c'est ça tes amis ben dans le fond c'est peut-être pas si important que ça l'école mais si tu te tiens avec des amis moi je veux aller à l'université moi je veux réussir moi je veux donner mon 100% ben veut veut pas ça te motive même si des fois tu es pas le plus fort tu vas aller te chercher de l'aide tu vas pas te sentir jugé aye moi j'aimerais ça que tu m'aides parce que j'ai de la misère tu vas avoir plus le goût tu sais je me dis l'entourage

c'est beaucoup ce qui va faire c'est sûr que si tu as déjà une aptitude en toi que t'es très fort ben t'as probablement plus de chance que ça va bien aller mais c'est ça.

À un certain âge, les amis sont plus importants que les parents. De sorte qu'il peut être facile pour un élève d'être distrait de ses études, stimulé par l'environnement social qui se présente à lui. L'élève est sensible au comportement et au jugement de ses pairs et sa motivation en sera influencée.

Pour I3, la réussite personnelle pour l'élève serait plutôt le développement de soi et son appartenance à un groupe social.

I3/8 : Ok, peut-être que c'est différent au niveau intermédiaire et secondaire et cette année **j'ai décidé ou je me suis rendu compte que la réussite c'est plus le développement social pour les élèves plus jeunes, et eh qu'ils soient heureux à l'école**, qu'ils soient euh qu'ils se rencontrent des amis, qu'ils se développent leur personnalité puis se responsabilisent.

Pour cette raison, l'élève préférera souvent le travail d'équipe, en autant qu'il soit socialement accepté. On remarque souvent qu'un élève socialement moins accepté sera aussi rejeté en classe dans le contexte d'un travail d'équipe. L'intégration sociale aura des répercussions directes dans la salle de classe ainsi que sur la motivation de l'élève à accomplir une tâche en groupe et individuellement. L'appartenance à un groupe social aura aussi des répercussions sur l'estime de soi de l'élève.

Quelques facteurs sociaux externes à l'école ont aussi été mentionnés par les participants. P2 exprime le sentiment que les médias donnent une fausse représentation de ce qu'est la réussite aux jeunes.

P2/31 : [...] c'est pour ça qu'aujourd'hui vous avez de plus en plus de jeunes qui arrivent à dix-huit ans ils veulent on leur demande ce qu'ils veulent **ils savent pas ce qu'ils veulent faire mais ils veulent être riches** ils veulent faire la *star act*.

C'est l'expérience de travail qui donne le vrai sens à la réalité de la vie, croit plutôt P2, pour y gagner « maturité », « confiance en soi » et « autonomie ». On entend que ce sont des qualités et compétences que P2 considère importantes et on peut encore se demander alors comment l'école pourrait aider les élèves à acquérir et développer ces qualités et compétences.

P2/36 : La chose qui l'a le plus aidé à mon sens ça n'a rien à voir avec l'école c'est qu'il a eu la bonne idée pis je l'ai un petit peu poussé aussi il **a eu la bonne idée et l'opportunité de pouvoir travailler tout de suite en arrivant et là il a compris que le monde du travail c'était pas c'était pas forcément fun** et qu'il fallait choisir qu'il alors oui ça c'est une bonne chose il est **devenu plus mature rapidement** dans ce domaine-là [...] de travailler et puis bien il y a un certain décalage entre les deux mais il s'est aperçu ça **lui a donné une certaine confiance en lui de l'autonomie**.

Une bonne dose de réalité serait recommandée pour « réveiller » et inciter la motivation à réussir, ou encore « avoir une blonde », suggère également P2.

P2/34 :[...] on est pas le même à 19 ans qu'à 20 ans on grandit vite en travaillant eh il a une copine qui un coup il l'aime bien un coup il l'aime pas mais enfin ça fait 6 mois qu'il est avec elle et il est très amoureux donc à un moment il aspire déjà vivre avec elle donc à un moment la vie elle vous réclame certaines choses et là je pense qu'il se réveillera et la bonne chose c'est comme elle elle est très studieuse [...] Et **elle le pousse à travailler et elle espère de lui qu'il réussisse donc le moyen le plus le plus sûr et le plus facile de réussir c'est quand même de passer par l'école**.

La pression des pairs peut être un élément incitatif positif mais aussi négatif, lorsque la « gang » influence à prendre des « drogues », selon P4, par exemple.

Pour É4, ce sont les expériences de vie, comme un grand voyage, qui aura ouvert ses horizons, pour lui permettre ensuite de « revenir sur terre ». Il se questionne d'ailleurs, « quand t'as pas d'expérience de vie tu le sais-tu ? ».

Ces commentaires font réfléchir à l'importance de donner à la fois un point d'ancrage aux élèves pour qu'ils puissent prendre meilleure conscience de la réalité, mais de leur offrir également un horizon à contempler pour qu'ils puissent avoir une vision de leurs possibilités futures. Sinon, l'élève sera tenté de s'évader par d'autres moyens, comme les drogues, ou les amis moins motivés auxquels il s'identifie, par exemple.

É4, qui prône l'équilibre, recommande les loisirs :

É4/21 : [...] eh un **équilibre entre tu sais les devoirs et les loisirs** mais ça c'est plutôt personnel et mais c'est ça en fait il **faut avoir une bonne balance** un bon équilibre entre les loisirs et les études et mettre ça ensemble et prendre tes études en main.

Une solution « personnelle » selon É4, suggérant que chacun pourra trouver sa propre façon d' « avoir une bonne balance » qui lui permettra de « prendre ses études en mains » et réussir. Une prise d'action consciente de l'élève apparaît nécessaire à sa réussite.

On reconnaît, dans le discours des participants, la présence de facteurs externes qui auront certainement un impact sur la réussite de l'élève mais on entend toutefois que ce sont ultimement les qualités et compétences intrinsèques de l'élève, qui guideront ses actions, ses choix et ses décisions « personnelles ». Pour pallier donc aux inégalités sociales qui seront toujours présentes, l'école a besoin d'orienter sa pratique sur le

développement des qualités et compétences intrinsèques de l'élève, afin de favoriser la réussite de chacun et de lui permettre d'accéder à un avenir valorisant. Stavrou (2007) présente la réflexion de Bernstein à ce sujet dans sa vision du « système de transmission des savoirs » dans la pratique pédagogique :

La plupart des théories de la reproduction se contentent d'analyser les relations de l'élève avec le « texte pédagogique » (le curriculum et la pédagogie légitimes et toute autre représentation légitime orale, visuelle, spatiale, posturale – d'attitude et de position) suivant sa classe sociale, son sexe et ses attributs sociaux. Ce sont là des relations extérieures à l'institution éducative qui pèsent sur la réussite scolaire du sujet. Or, Bernstein note que les inégalités scolaires ne sont pas directement liées aux inégalités sociales, mais, sont (re)produites à travers le système de transmission des savoirs. Cet intermédiaire est constitué par des règles de structure et de fonctionnement qui lui sont propres, lesquelles construisent le texte pédagogique et lui donnent sa forme et ses caractéristiques distinctives. En ce sens, ce sont les relations internes que suppose le système de transmission (entre savoirs à acquérir, entre les pratiques, entre individus, etc.) qui permettent de comprendre comment se fabrique l'inégalité scolaire. (p. 165-166)

Ainsi, bien qu'ils puissent avoir une grande influence sur la réussite de l'élève, l'environnement familial, l'environnement scolaire et le réseau social des pairs au sein de l'école, ne sont pas les seuls facteurs d'influence. De fait, les différents acteurs dans le parcours de l'élève y jouent aussi un rôle important. Les participants à cette recherche ont identifié plusieurs responsabilités pour chacun d'entre eux, que je décrirai plus en détails dans le prochain chapitre.



## **Chapitre 5. Rôles et responsabilités de chacun des acteurs**

Il y a deux richesses durables que nous pouvons espérer léguer à nos enfants : des racines et des ailes. (p. 35)

Carter, dans Chopra (1998)

Au chapitre 5, j'analyserai les représentations qu'ont chacun des acteurs de leurs rôles et responsabilités dans la réussite de l'élève : les parents qui accompagnent leur enfant depuis sa naissance, les divers intervenants scolaires, avec une emphase particulière sur l'enseignant et la direction, puis l'élève, face à sa réussite et celle de ses pairs.

Pour Saint-Pierre (2010), la réussite scolaire serait une responsabilité collective, bien qu'une bonne part de cette responsabilité revienne à l'école, celle de « réduire la fracture sociale » :

Par ailleurs, l'école de la réussite éducative est une école qui se doit d'être créative, solidaire et démocratique. C'est aussi une école qui doit être innovatrice dans sa façon de transmettre les savoirs tout en développant la créativité chez les élèves. C'est une école qui doit être inclusive et contribuer à la réduction de la fracture sociale en refondant l'égalité des chances dans la réussite éducative du plus grand nombre [...]. (p. 27)

Ceci demeure encore un défi, mais Saint-Pierre (2010) fait appel à la créativité et à l'innovation dans la « transmission des savoirs » pour tendre vers la représentation sociale (RS) du plus grand nombre.

Le parent, l'école et l'élève, ont dans cette optique tous un rôle à jouer pour favoriser la réussite de l'élève. Il faut trouver l'équilibre entre la quête d'indépendance essentielle pour un jeune et l'appui de ceux qui le guideront vers son autonomie tout au long de son parcours scolaire. Il apparaît certes que le soutien apporté au sein de l'environnement de l'élève, que ce soit à l'école, à la maison ou dans sa vie sociale, soit un facteur important de sa réussite, une responsabilité partagée.

Le mot « école » comporte tous les milieux d'apprentissage au service des apprenants francophones de la petite enfance à l'âge adulte à savoir dans un continuum d'apprentissage. Les membres de ce noyau sont les apprenants, les parents, les familles, le personnel éducatif, les membres de la communauté, les organismes communautaires et les instances gouvernementales locales. Cette *proximité socialisante* relève, par conséquent, des membres de la communauté et de leur synergie dans une dynamique communautaire locale. (Table nationale sur l'éducation, 2012, p. 11).

Ce faisant, l'élève à l'école fait ainsi partie d'un système scolaire dont l'objectif est de conduire chacun de ses élèves à la réussite. Diverses expériences, de multiples interventions et de nombreuses relations vont influencer sur son parcours et le guider dans son cheminement vers la réussite. Nous pouvons comparer ces interactions aux diverses relations présentes dans un écosystème où la diversité est perçue comme un atout et un avantage et se doit d'être célébrée. La diversité d'un écosystème est « une garantie de stabilité, car chaque espèce d'une chaîne alimentaire ne peut se développer de façon envahissante » (Larousse).

## **5.1. Les parents – présents, de près ou de loin**

La responsabilité parentale semble être perçue comme un impératif par les divers acteurs scolaires.

Bédard (2003) présente diverses opinions, issues de la réalité de l'inégalité sociale des familles d'aujourd'hui, et relève plutôt un manque de consensus quant à la représentation qu'on se fait du rôle des parents dans le processus scolaire de leur enfant :

L'opinion selon laquelle les parents défavorisés s'intéresseraient moins à la réussite de leur enfant s'en trouve relativisée, puisqu'ils offrent un support moral et affectif tout aussi déterminant pour la réussite. Cela remet également en question l'idée que la participation des parents en général doit absolument passer par les structures scolaires et une collaboration au travail des enseignants (Meirieu, 1997, p. 90). Ce que ces différences révèlent, c'est l'absence de consensus sur la mission de chacun. Cléopâtre Montandon le montre bien quand elle remarque que « la vision qu'en ont certains est davantage celle d'une complémentarité, chez d'autres elle est plus proche de la concurrence. » (Montandon, 1994, p. 161). (p. 1)

Le parent est souvent considéré comme le gardien de son enfant qui a la responsabilité de superviser ses progrès académiques, celui qui est « derrière » lui pour le « pousser » dans son apprentissage, suggère I3. On retrouve par contre des dissensions par rapport au degré d'implication des parents. Le parent cherche à prendre sa place mais n'y arrive pas toujours ; si certains s'en accommodent, d'autres s'en offusquent. On entend dans le discours des participants le sentiment de responsabilité du parent de voir à un environnement familial propice aux études pour son enfant. I3 semble insinuer toutefois que les parents ne sont pas toujours aussi vigilants quant à la discipline scolaire de leur enfant.

I3/6 : [...] et pour les parents organiser un environnement où l'étudiant peut étudier réussir à l'école, donner du temps à l'étudiant **pis des fois être conséquent avec leur enfant.**

P3/45 : Bon maintenant les parents eh leurs responsabilités sont à la fois de veiller aux résultats scolaires mais également de veiller à un environnement je veux dire **favorable à ouais de bonnes études** à la conduite de bonnes études genre eh oui [rit].

On sent toutefois chez P2 que cette responsabilité d'avoir à toujours pousser peut être très exigeante pour un parent et P2 estime que c'est l'école qui a su aider son enfant au niveau comportemental :

P2/13: Ben parce que j'étais derrière lui comme je vous ai dit il a fallu que je lui réapprenne à lire parce qu'il lisait pas du tout. Eh (pause) et puis **j'étais sans cesse derrière lui** pour qu'il en sache un minimum pour qu'il suive quoi. Il avait beaucoup de problèmes de comportemental aussi vis-à-vis de l'autorité où (omis) c'est quand même ici c'est quand même beaucoup plus beaucoup plus souple vous avez **l'art de prendre les élèves et de les modeler dans le bon sens.**

Ainsi si P2 a poussé autant qu'il a pu son enfant dans ses études, il remet en question le rôle actif qu'il a dû jouer et questionne sa capacité à l'aider, le parcours scolaire de son enfant ayant été plus difficile, un parcours qu'il qualifie même de « chemin de croix ».

P2/12 : Et bien là tout le parcours c'est **un chemin de croix** surtout pour moi surtout pour moi pour lui eh il a plus fait le cancre à l'école que le donc il apprenait il était capable il me ramenait par exemple (omis) il me ramenait un 20 sur 20 puis trois zéros derrière voilà donc [...].

Certains parents ressentiront possiblement même un sentiment d' « impuissance », croit I1 :

I1/50 : [...] qu'en tant que parent il y en a qui **doivent capoter qui doivent se sentir très impuissants** de ne pas aider son enfant y a peut-être un problème de langue [...].

On peut comprendre que le rôle du parent aura donc ses limites. On ne peut s'attendre à ce que les familles, avec les responsabilités et les conditions particulières à chacune, puissent toutes offrir le même encadrement à leur enfant.

Par ailleurs, les familles et la communauté environnante sont interpellées comme acteurs-clés dans l'exercice de leurs responsabilités respectives. Elles sont appelées à préciser le type de relations à établir avec l'école et les formes d'interventions à privilégier pour améliorer la situation actuelle au regard de la réussite d'un plus grand nombre d'enfants et d'adultes dans une perspective de formation tout au long de la vie. (Saint-Pierre, 2010, p. 15)

Bien qu'il reconnaisse sa responsabilité dans l'éducation de son fils, P2 estime que c'est le rôle de l'école de « former », de « modeler » son enfant pour lui permettre d'évoluer au même rythme que la société. Le parent se perçoit comme à l'écart de cette société, en retard sur le développement de celle-ci. P2 sous-entend qu'il est important pour son enfant de pouvoir s'y intégrer par contre, de s'y confirmer afin d'éviter d'en être exclu, à la marge, comme si cette représentation était la norme. P2 estime que c'est l'école qui pourra l'y préparer car l'éducation qu'il aura lui-même reçue en est maintenant dissociée, croit-il :

P2/26 : Parce que j'aurais préféré que (pause) je pars d'un principe très bête mais si je mets mon gosse à l'école c'est pas pour m'en occuper chuis pas prof non pas que j'ai pas des choses à leur apprendre mais eh eh chuis pas prof c'est pas eh ce serait la petite maison dans la prairie je veux bien je lui apprendrais ce que je sais mais là **le rôle de l'école quand même c'est de former nos enfants à faire en sorte qu'ils puissent vivre au mieux dans la société à leur époque** quand ils ont vingt ans alors la société elle évolue les méthodes d'enseignement évoluent et je pense que

tout ça ça évolue pour faire en sorte que quand on arrive à dix-huit dix-neuf ans ou vingt ans eh la société et l'école vous a permis de vous battre au mieux et de vous défendre au mieux dans l'univers qui sera votre vie future alors moi là j'ai pu j'ai pu lui apprendre ce que moi on m'a enseigné mais c'était pas forcément la bonne méthode et puis j'ai pas de recul par rapport aux autres élèves j'ai pas je discute pas avec d'autres profs je connais pas le le le [...].

P2 est conscient de l'évolution de la société et ne se sent pas à la hauteur d'aider son enfant à « se battre » et à « se défendre au mieux dans l'univers qui sera sa vie future ». On imagine que P2 se sent déconnecté, « n'a pas de recul », de l'éducation scolaire de son enfant. Nous pouvons aussi nous demander à quel point l'école réussit à s'adapter aux changements de plus en plus rapides de la société ? Comment pallier à ce décalage des générations ?

Si des parents reconnaissent qu'il leur est difficile de s'impliquer au niveau académique, d'autres choisissent de s'impliquer concrètement dans les activités scolaires de l'école, pour aider l'école mais aussi pour se rapprocher du quotidien de leur enfant. De même, sans être nécessairement présent à l'école, le parent peut être un acteur actif dans la réussite de son enfant. Son support moral, l'intérêt qu'il porte aux études de son enfant sont des facteurs importants, et peu importe alors le niveau socioéconomique de la famille.

Bédard (2003) exprime bien ces différences entre les attentes des parents et celles de l'école quant à l'implication du parent dans le processus scolaire :

On remarque d'abord que la participation des parents est très variable selon le statut socioéconomique. Les parents plus scolarisés participent davantage, en aidant leurs enfants dans leurs travaux scolaires, en

rencontrant les enseignants, en se rendant dans les réunions de parents, en s'impliquant dans les structures prévues par l'école pour donner un pouvoir consultatif et/ou décisionnel aux parents. La moindre participation des parents plus pauvres est dénoncée par plusieurs enseignants comme une démission de leur part vis-à-vis leur enfant et sa réussite scolaire et sociale (Hohl, 1996). [...] pour ces parents, la famille est le lieu du support moral, affectif et matériel tandis que l'école est le lieu de l'instruction, la promesse d'avenir ; pour plusieurs enseignants, les rôles de chacun ne sont pas aussi tranchés. (p. 1)

Pour P5 et P3, l'intérêt apparent du parent à appuyer l'école semble être un facteur valorisé à la fois par la famille, l'école et l'élève.

P5/33 : J'avais une bonne relation avec les intervenants j'ai une bonne relation avec tout le monde dans ce sens qu'ils ont pas eu ben ben d'intervenants à part les professeurs pis moi j'ai toujours appuyé les professeurs j'ai jamais dit ah ce prof là là tu comprends **c'est important aussi que le parent soit derrière le professeur** ça fait que c'est ça la relation avec les intervenants c'était très bien.

P5/37 : C'est justement le rôle du parent ce serait d'être là de savoir ce qui se passe à l'école de savoir qu'est-ce que mon enfant vit de s'impliquer quand il y a des journées sportives par exemple d'être là dans les sorties c'est ça qui est important en même temps **ça montre à ton enfant ben c'est important mon parent s'intéresse à ce que je fais.**

P3/11 : [...] pis **voir que les parents sont intéressés aussi je pense que ça aide.** On essaye de se tenir à date pour les aider au maximum pis j'appelle pas ça dire ah ah mère poule j'appelle pas ça mère poule t'aime ton enfant pis tu veux qu'il réussisse pis tu mets tout sur son côté pour qu'il réussisse.

P3/20 : Ah oui oui mais il faut que ça vienne de nous si ça vient du parent **s'il voit que le parent est intéressé** et tout pis que le parent envoie des e-mails pis qu'il téléphone là **après ça le prof va vraiment ils vont s'en occuper** [...].

Ici, I4 abonde aussi en ce sens : le « pont » entre le parent et l'école est essentiel. Il est surtout important que l'enfant soit au courant qu'il y a communication entre l'école et la famille.

I4/24: Pis y a d'autres élèves qui se font pousser peut-être trop tu sais j'veux dire mais moi je pense qu'il faut le relation je pense **qu'il faut qu'il y ait un pont entre l'école et la maison**, il faut que ça soit relié, il faut que l'enfant sache que ses parents sont en contact en communication, tout le monde travaille ensemble [...].

Si la relation école-famille est primordiale, l'équilibre au sein de la relation école-famille peut être un défi. En effet, l'école et la famille ne sont pas toujours sur la même longueur d'ondes, ne partagent pas toujours les mêmes valeurs et ont des attentes différentes.

I5/43 : Mais y a des y a des ben des enseignants qui ont la la vision que l'école c'est l'école et ça doit être, ils ont une façon de voir l'école très rigide en fait, et il y a des parents qui disent ben le travail de l'école c'est de c'est l'enseignant la direction qui doit s'en occuper, moi mon travail c'est de m'occuper de mon enfant à la maison, **qui comprennent pas qu'en fait que les deux les deux sont liés.**

Pour P2, le dialogue avec l'école est important, « en espérant que nous puissions nous mettre d'accord » :

P2/54 : Oui c'est pas eeh c'est enfin moi je je le rôle premier c'est pas quelquefois il faut élever un enfant malgré lui et eh donc le rôle des parents le rôle de l'école c'est de faire ça **si tout le monde se met d'accord** eh on peut faire au moins disons qu'on est pas tenu du succès mais on peut faire au mieux et **ça passe par un discours par un dialogue.**

Il y aura malheureusement des cas où, malgré la bonne volonté du parent, ce soutien ne sera pas possible. En effet, le parent, conscient de ses responsabilités, mais aussi réaliste de ses limites dans l'appui qu'il peut apporter à son enfant à l'école, jugera



plutôt que c'est à l'école d'assumer le soutien pédagogique de son enfant. Les intervenants scolaires, par ailleurs, expriment un manque perçu de suivis à la maison et souhaiteraient une plus grande implication des parents. Ainsi, sans vouloir généraliser, car les expériences de chacun peuvent varier grandement, il apparaît toutefois un déphasage important entre les représentations des parents et celles des intervenants scolaires quant au rôle et responsabilités du parent. Les parents, qui doivent assumer les réalités familiales au quotidien, semblent plus connectés à la réalité et aux exigences de la société d'aujourd'hui, tandis que les intervenants à l'école, bien que souvent parents eux-mêmes, paraissent s'accrocher à des valeurs plus traditionnelles et conventionnelles. La relation école-famille, souhaitée par l'école et la famille, demeure donc en négociation latente.

Voyons ce que pensent les participants du rôle de divers intervenants scolaires, notamment des enseignants titulaires et spécialistes, des aides pédagogiques spécialisés et de la direction d'école.

## **5.2. Les intervenants scolaires – avec et pour l'élève, d'ici à là, un pas à la fois**

De plus en plus l'école doit s'adapter aux besoins des familles, et de l'élève du fait même.

La participation des parents et les relations école-famille sont plus susceptibles de s'actualiser quand l'école y croit et que les praticiens impliquent activement les parents (Simon, 2004), tout en tenant compte des éléments de leur contexte de vie, tels que leur disponibilité et les

autres obligations qu'ils doivent remplir (Green *et al.*, 2007). (Deslandes, 2010, p. 206)

L'école a la responsabilité de favoriser la communication école-famille. La communication doit s'adapter aux divers contextes familiaux dans une société de plus en plus active. La communication est à deux sens, initiée à la fois par l'école ou le parent, selon la disponibilité de chacun et les circonstances.

P1/36 : Il y a **le professeur aussi qui peut prendre l'initiative d'informer le parent** s'il voit que l'enfant, si l'enfant travaille pas assez fort ou l'enfant (pause) Faut que le professeur aussi prenne l'initiative, parce que c'est pas tous les parents qui sont, on vit dans une société où il y a **beaucoup de parents qui travaillent**, il y a beaucoup de parents qui travaillent des heures folles.

I4 suggère de « mettre son chapeau de parent », de se mettre ainsi dans sa peau, d'essayer de comprendre sans porter de jugement, et de communiquer en tenant compte des sentiments de chacun.

I4/29 : avec les parents (pause) j'sais pas avec les parents j'pense que j'me mets toujours tu sais **j'ai toujours mon chapeau de parent** aussi donc je pense que je leur parle tsé comme quand j'ai besoin de parler avec un parent j'parle j't'un prof mais je parle aussi avec sachant tsé j't'un parent aussi sachant l'impact que ça va avoir ce que je vas dire tu sais si quelqu'un disait ça de mon enfant comment est-ce que je me sentirais ? Y a cet aspect là j'pense que je parle plus parent-parent un petit peu euh ou j'essaie de dire les choses d'la façon que moi je voudrais l'entendre si c'était mon enfant parce que moi **je suis très consciente que n'importe quoi peut arriver à n'importe quel enfant** [rit] Chus pas protégée.

Il est vrai que dans nos écoles en Colombie-Britannique, les contextes familiaux divergent, chaque enfant est unique et les besoins variés :

I2/1 : Alors **on travaille avec toutes les catégories d'élèves**, alors sur le plan social on travaille avec des élèves dont les parents forment une bonne

équipe et puis qui ont les moyens financiers, on travaille avec aussi donc à l'extrême des enfants qui vivent des situations monoparentales et puis qui n'ont pas du tout d'aide financière, on les nourrit même le midi et puis on sait que ça se passe très très mal chez eux et puis toute une gamme d'élèves qui sont dans des conditions tout à fait normales moyennes. Sur le plan académique et ben on va retrouver bien sûr la même chose, on va retrouver des élèves qui sont brillants et puis des élèves pour lesquels on se dit, surtout au secondaire, et bien qu'est-ce qu'ils font chez nous, c'est vraiment difficile comment on peut les aider, les petits on a toujours de l'espoir mais les autres c'est plus difficile [...]. Non **chaque élève est unique hein comme on le dit**. Bien sûr il y a la motivation **mais pourquoi il y a un manque de motivation, c'est pas la même chose pour chacun, les possibilités ne sont pas les mêmes pour chacun non**.

Plusieurs représentations sont véhiculées dans ce dernier extrait : I2 semble associer les besoins scolaires aux besoins familiaux et suggère une inégalité des chances de réussir. I2 exprime un sentiment d'impuissance à y remédier : elle reconnaît l'unicité de l'élève (RS de référence, « comme on le dit ») et nourrit plus d'espoir pour les jeunes, mais semble en manquer pour les plus vieux.

### 5.2.1. L'enseignant – passion, relation et différenciation

De fait, le désir de l'enseignant de vouloir la réussite de ses élèves n'est pas ressenti par tous et les participants l'expriment dans leurs propos.

I5/27 : Euh problème de au niveau de la discipline ou bien euh euh **l'enseignant avait complètement abandonné alors que l'élève avait des possibilités** il avait peut-être prendre une autre façon d'apprendre mais c'est dommage de dire tu n'est pas capable de réussir, je te mets de coté voilà.

Que ce soit à cause de problèmes de discipline, de difficultés d'apprentissage, d'un manque de motivation chez l'élève, ou autres raisons, I5 déplore l'attitude de certains enseignants qui ont abandonné l'espoir de réussite de certains de leurs élèves.

Les élèves en sont conscients ce qui peut avoir un impact sur leur motivation et leur confiance à réussir.

É1, qui avait des difficultés en mathématiques, exprime ce qu'il a observé :

É1/17 : Comme je pense qu'il y a les professeurs qui **s'concentrent trop sur les élèves qui ont les bonnes notes et ils concentrent pas assez sur les élèves qui ont la difficulté** je pense comme ils veulent que tout le monde réussit mais ils concentrent trop sur les personnes qui ont déjà les bonnes notes.

A : Est-ce que tu as l'impression que tout le monde veut que tu réussisses?

É1 : Eh non parce que dans mes classes de mathématiques avec (omis) **je sentais comme (omis) voulait pas me faire réussir.**

A : Pourquoi tu sentais ça?

É1 : Ah parce que comme je disais avant (omis) concentrait trop sur les élèves qui avaient des bonnes notes et comme les autres comme (omis) disait ils vont (A : ça sert à rien) **Ouais ça sert à rien pour les apprendre.**

Pour ce, l'attitude de l'enseignant qui croit en la réussite de tous ses élèves est primordiale. Croire à la base au potentiel de chacun de réussir et à la responsabilité que chacun a dans cette réussite, est un facteur de réussite incontournable. Fullan, Hill et Crévola (2006) estiment que :

Our basic beliefs are founded on the moral purpose of education, not just for students but for teachers as well. And there are certain non negotiable beliefs :

- All students can achieve high standards, given significant time and support.
- All teachers can teach to high standards, given the right conditions and assistance.
- High expectations and early intervention are essential.
- Teachers need to learn all the time, and they need to be able to articulate both what they do and why they do it (Hill et Crévola, 1999). (p. 12)

Selon P5, le système favorise les élèves qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage et elle croit que certains élèves qui ont des besoins d'apprentissage sont délaissés au profit des élèves à difficultés comportementales. P5 suggère qu'un appui académique supplémentaire pourrait pourtant faire toute la différence :

P5 : Je dirais la façon que **le système est fait c'est beaucoup pour ceux que ça va bien** tu comprends-tu c'est sûr qu'ici par contre j'trouve qu'y a beaucoup plus d'aide si j'compare au (omis) pis tout ça les orthos et tout ça c'est sûr au (omis) ils sont tellement coupés ici y a beaucoup d'aide mais moi je regarde du côté académique et je me dis tu sais comme à l'école c'est qui qui donne les heures ben c'est les élèves en troubles de comportement pis ça j'trouve ça dommage parce que tu sais y a des élèves qui eux y auraient juste besoin d'un petit coup de pouce pis eux ils sont pas cotés alors y ont pas d'aide pis tu sais des fois y auraient pas besoin de grand chose juste les encadrer plus ben des fois c'est peut-être pas au niveau de l'école c'est peut-être plus au niveau de la famille.

Toutefois, P5 déplore le manque d'encadrement à la maison ou à l'école, et sous-entend que les besoins plus grands d'une minorité, principalement au niveau comportemental, l'emportent souvent sur les besoins académiques moindres d'autres élèves. Le facteur de l'encadrement a aussi été apporté par P4 et P1 et peut prendre un sens large car divers éléments lui sont attribués, tels les ressources humaines, les conditions matérielles, etc.

P4 voit aussi un avantage à recevoir son éducation dans un pays occidental où l'encadrement, selon P4, est primordial, que ce soit au niveau des ressources humaines ou matérielles :

P4/31 : Ok Alors moi je pense que les les les facteurs qui freineraient la réussite scolaire sont de l'enfant en général sont eh l'encadrement l'encadrement eh est très important donc l'encadrement est très important **c'est vrai qu'il faut que l'enfant veuille et l'encadrement peut**

**l'amener à vouloir pour autant ça c'est mon point de vue.** L'encadrement est décisif oui cet encadrement c'est sûr c'est le personnel mais aussi les moyens matériels les conditions matérielles comme ça que les enfants qui vivent **dans les pays occidentaux ont beaucoup plus de réussite au niveau académique mais les enfants qui viennent des conditions eh en fait on le sait ont plus de réussites académiques que ceux qui ne viennent pas des mêmes conditions ce n'est pas parce que je ne pense pas qu'il sont eh intellectuellement moins eh eh donc c'est l'encadrement et oui familial scolaire avec tout ce que ça comporte oui.**

Pour P4, l'encadrement familial ou scolaire est ce qui favorisera la volonté de l'élève à réussir. P4 associe aussi la réussite académique de l'enfant à son milieu socioéconomique; c'est une représentation qui semble ancrée dans le discours de plusieurs participants. Pourtant, ce que l'on entend aussi, c'est que peu importe la facilité académique de l'élève, son contexte familial ou autre facteur, l'encadrement est inhérent à son cheminement. Comment se traduit donc cet encadrement à l'école pour l'intervenant scolaire, l'élève et le parent ?

P1 pense que plusieurs élèves ont besoin d'encadrement, même au secondaire, mais ne croit pas que tous les intervenants partagent son opinion. Pour elle, il faut être patient, compréhensif et avoir des attentes réalistes :

P1/44 : Dans le système, non, non pas tout le temps, il y en a non ils ne partagent pas cette opinion là, il y en a beaucoup qui pensent, surtout arrivé au secondaire, [...] pis là les professeurs eux-autres ils disent ben là **ils sont au secondaire, c'est à eux autres de prendre leur responsabilité**, oui mais le petit bonhomme il a douze ans, prendre ses responsabilités c'est loin loin loin loin dans sa tête, tu sais là il voit pas ça encore, il est encore très jeune.

P1/46 : C'est vrai il y en a qui sont responsabilisés tout de suite mais c'est pas 90% d'eux-autres certain. C'est pas même parce que ils sont suivis encore c'est pas parce que ils sont pas capables c'est juste le

cheminement, **il y en a qui cheminent un petit peu plus lentement** que d'autres, c'est pas parce que il faut pas les laisser de côté. Il y a des profs qui disent ah ben il est vieux assez, qu'il s'arrange. Il y en a qui (pause) pis des fois juste leur dire d'une manière positivement (pause) pas besoin de crier après eux autres [...].

Pour I5, il est important de bien connaître les besoins de l'élève et d'essayer de le comprendre, plutôt que de « s'en prendre » à lui :

I5/19 : C'est justement de de de leur parler et aussi **de le comprendre et de ne pas s'en prendre à l'élève justement sans euh en pensant que tous les élèves sont pareils**. Donc l'élève qui arrive encore en retard parce que il a pas dormi, parce que y a personne à la maison, parce que il a faim ou parce que il n'a rien à se mettre parce que il n'a pas de vêtements euh d'être **d'être compréhensif**, voir comment on peut l'aider, est-ce qu'il a besoin qu'on achète des vêtements, est-ce qu'il a besoin qu'on achète de la nourriture euh euh il y a des élèves par exemple je sais qu'ils ne peuvent pas travailler à la maison, qu'ils ne peuvent pas faire leurs devoirs et je leur ai dit de rester après l'école pour faire leurs devoirs, que c'était vraiment important, et puis y a un élève d'ailleurs (omis) qui m'a dit à la fin de l'année, il a dû revenir pour récupérer des travaux et puis il m'a dit : « l'année prochaine madame, je vous promets, je vais rester après l'école » [rit] pour pouvoir réussir justement. **Ils ont la chance de pouvoir réussir parce que on peut leur offrir.**

L'encadrement que peut fournir un enseignant à son élève peut faire toute la différence, croit P3 :

A : Alors selon toi ce serait quoi des facteurs qui peuvent faciliter la réussite à l'école ou au contraire peut-être à la freiner ?

P3/9 : Dans les deux cas c'est les profs qui le font beaucoup parce que c'est là qu'il passe le plus de temps c'est avec un prof ça **ça fait toute la différence si le prof peut a ou a la possibilité de prendre le temps** ou de s'apercevoir qu'y en a un qui soit pas au lieu d'aller dans la moyenne. Sur les cas qui ont de la misère et les référer ça ça fait la différence. Ça vient du prof c'est le prof qui reste avec l'enfant pendant quatre-vingt minutes soixante minutes des heures.

Les suivis pédagogiques de l'enseignant pour ses élèves semblent varier. Certains sont plus patients, plus empathiques aux besoins de leurs élèves. Comment alors l'enseignant peut-il faciliter la réussite pour tous ? Le titulaire de classe a une grande responsabilité, mais les « profs n'ont pas vraiment le temps », croit I1, comme pour les excuser :

I1/11 : Qu'est que je peux faire qu'est-ce qu'on va faire pour aider ton élève tu sais ça fait une relation beaucoup plus professionnelle ça fait que si moi je demande au prof cet élève-là d'après moi d'après son PAP parce qu'on dirait que c'est nous qui lisons plus les PAPs que **les profs parce que les profs n'ont pas vraiment le temps** [...].

On peut se demander si l'ampleur de la tâche de l'enseignant déjà débordé lui permet vraiment de pouvoir s'occuper de chaque cas particulier de sa classe ? Comment peut-il pratiquer au quotidien la différenciation pédagogique ? Offrir à ses élèves les services appropriés à leurs besoins est un défi que chaque école cherche à relever.

Pour É2, c'est la passion de l'enseignant qui l'encouragera à mieux travailler :

É2/20 : [...] des professeurs je ne dirais pas qu'ils sont incompétents mais s'ils aiment ce qu'ils font tu le sentirais en fait s'ils aiment **s'ils aimaient enseigner tu le sentirais** puis moi quelqu'un qui aime enseigner et **me donne envie d'apprendre** ben je suis dans la classe et je ne vois pas pourquoi je n'apprendrais pas je suis là une heure après tout donc ouais je vais me lancer puis je vais apprendre.

Les élèves, comme dit É2, sentent la passion de leur enseignant, tout comme ils peuvent sentir aussi que l'enseignant est là pour leur enseigner sa matière certes, mais que le « prof » s'intéresse aussi à eux :

P1/18 : Dans une grosse école à mille cinq cents, je ne dis pas qu'on peut pas faire ça mais il y a **des profs qui prennent le temps de connaître**



**leurs élèves et de travailler avec eux autres**, mais il y a **d'autres professeurs que c'est pas comme ça**, c'est une classe après classe, ils ne connaissent pas bien leurs élèves, ils manquent de communication [...] Des fois ça prend pas grand chose, tu sais là, dire bonjour aux élèves en rentrant, en les nommant par leur nom, en leur parlant de, si tu fais une classe de mathématiques, tu sais que ton élève aime bien chais pas le hockey, tu lui dis as-tu regardé le match hier soir, il se sent qu'il est pas juste là pour faire des maths, **il sent que le prof le connaît un peu et lui demande des choses qui l'intéressent, c'est ça ça motive** les élèves à travailler dans ce sujet-là parce que **tu sais que le prof s'intéresse à toi**.

La relation que l'enseignant établit avec l'élève n'a pas besoin d'être complexe, mais l'intérêt que l'enseignant porte à son élève, l'effort qu'il démontre à mieux le connaître, peut être un élément motivateur pour l'élève, un facteur d'influence dans sa réussite scolaire.

Un facteur essentiel, selon É1 :

É1/5 : Comme les professeurs they got to know les élèves très bien.

Goleman (2006), résume ainsi les ingrédients d'une relation privilégiée, tels que décrits par Rosenthal, son professeur de méthodes statistiques à Harvard:

That special connection, Rosenthal has found, always entails three elements : mutual attention, shared positive feeling, and a well-coordinated nonverbal duet. As these three arise in tandem, we catalyze rapport. (p. 29)

Ainsi, les actes de sollicitude de l'enseignant et les relations privilégiées avec ses élèves sont des éléments catalysants, synergétiques, qui peuvent favoriser leur réussite scolaire.

C'est grâce à son implication dans les activités parascolaires à l'école que I5 aura développé des liens privilégiés avec ses élèves :

I5/11 : Pis il y a des élèves par exemple **les activités extra curriculaires, je trouve qu'elles sont très très importantes, la relation qu'on crée avec les élèves**, dans certains cours on a on a tendance à être devant l'élève et l'élève est assis, et dans d'autres il y a un contact qui se fait dans les arts ou en informatique, dans le cours de cuisine, où il y a une relation qui se crée mais dans les activités extra curriculaires c'est encore plus plus intense, pis c'est là moi que **j'ai pu créer des bons liens avec les élèves parce que je les découvre** [...] entre autre le talent show et on pensait que c'était une perte de temps, qu'en fait moi je le vois pas comme une perte de temps, c'est que les enseignants savent pas l'utiliser euh mais si on est là, on encourage l'élève, on est assis dans le public on euh on participe, c'est c'est autre chose que d'être dans le fond du théâtre avec une pile de copies à essayer de corriger dans le noir [rit] c'est pas la même chose c'est pas la même chose et ça ils le comprennent pas, combien c'est important de de faire les activités, que ce soit les danses, que ce soit les activités sportives, les tournois, les pièces de théâtre, même le le repas à la fin de l'année, **je trouve ça extraordinaire.**

Si pas tous ses collègues ne le voient du même œil, créer des liens dans le but de découvrir ses élèves serait donc, selon I5, « des fois plus important que le cours ». On entend dans ses propos, « on pensait que c'était une perte de temps », une dissension de valeurs entre les représentations de l'importance des relations de l'intervenant scolaire avec ses élèves.

I2 en conçoit toutefois aussi l'importance :

I2/10 : Ça **ça apporte dans les relations beaucoup** par exemple des professeurs (omis) qui vont se déguiser en professeur de basket à la sortie de l'école pour faire du **parascolaire de façon bénévole** et ça ça apporte énormément aussi à l'élève.

Selon P5, la relation que l'intervenant scolaire aura pu bâtir avec l'élève pourra avoir des répercussions positives sur chacun d'eux, peut-être même pour la vie : une « empreinte » qu'elle qualifie de « réussite ».

P5/18: Je me dis **les élèves ce qu'ils ont besoin c'est d'être aimé** c'est d'être acceptés c'est de savoir que même si y ont gaffé mais là tu sais moi **je les aime tellement ces enfants-là** [A : rit] c'est vrai moi je me dis c'est vrai c'est tout comme mes petits enfants c'est vrai l'investissement que t'apporte dans leur vie je me dis à un moment ça va tu sais des fois ils disent ah je me rappelle cette personne-là elle m'a influencé moi je me dis ils vont se rappeler de moi elle était tellement folle elle je suis sûr que les élèves vont se souvenir pis ils vont jamais pouvoir dire ah elle elle nous jugeait elle elle nous acceptait pas en tout cas ça fait que la réussite j'me dis c'est de pouvoir faire ce qui te motive c'est d'arriver à ça pis je me dis c'est de laisser ton empreinte dans la vie des gens aussi de voir ah bien regarde dont le fait que j'ai interféré dans sa vie à un moment donné **j'ai passé dans sa vie pis ça a donné des résultats ça a donné quelque chose de positif ça c'est la réussite en tout cas d'après moi.**

L'élève qui aura établi une connexion positive avec un intervenant qui aura pu laisser une « empreinte » dans son cheminement, pourra y trouver une motivation qui pourra avoir une influence à long terme. Ce « besoin des élèves d'être aimés », qu'exprime P5, certains intervenants pourront y répondre de façon naturelle, mais d'autres, soit n'y croient pas ou encore y voient un dilemme. Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault (2003) l'expliquent ainsi :

Concrètement, nous constatons que le personnel enseignant vit une négociation constante entre le besoin d'établir une relation profonde et sincère avec les élèves et la nécessité de maintenir une certaine distance affective. Dans l'ensemble, il apparaît que cette distance affective se traduit principalement par le tabou de la relation amicale, par la prohibition de toute familiarité ou encore par le port d'un *masque* distinguant l'enseignant de la personne. (p. 162)

Enseigner ne se limiterait donc pas au seul partage de connaissances. Un engagement plus humain et proactif semble être perçu comme un appui bénéfique à la réussite de l'élève. P2 reconnaît la « grande psychologie » à l'œuvre dans l'acte

pédagogique et l'impact positif que peut jouer l'expression de la sollicitude de l'enseignant envers l'élève :

P2/38 : Après eh dans son parcours il y a eu **la patience** la patience de certains profs eh avec **leur gentillesse** qui ont réussi à l'amadouer à le à le eh donc ça oui ça a joué beaucoup la psychologie il y a **une grande psychologie** derrière le plus que les cours enseignés je me suis aperçu que les professeurs étaient psychologues qu'il avait beaucoup il y a un gros travail psychologique à mon sens qui a été fait depuis qu'on est arrivé ici.

Par contre, nous dit I4, l'enseignant, qui est un « être humain quand même » doit « vraiment travailler » pour avoir une relation positive avec l'élève plus difficile. Il n'est pas toujours facile d'initier ce genre de rapport positif avec tous les élèves. En effet, certains types de comportement pourront irriter un intervenant plus que d'autres, comme nous décrit I4. L'intervenant devra consciemment gérer sa réaction à ce comportement et se rappeler son objectif premier qui est d'aider tous ses élèves à réussir.

I4/33 : Oui deux types deux qui sortent en ce moment, y en peut-être cinq [rit] euh l'élève qui est vraiment euh qui prend énormément de place, qui dérange beaucoup, qui rend ça difficile pour les autres à apprendre, qui fait des commentaires désobligeants sur les autres [rit] [...] **Ça c'est plus difficile pour moi, faut qu'je faut vraiment que j'aie ma réaction personnelle pis que je mette ça de coté pis que je regarde l'élève qu'est-ce qu'il a de besoin lui pour être en mesure de mieux fonctionner dans la classe** [rit] mais c'est difficile parce que cette sorte d'élève-là surtout parce que il fait des commentaires sur les autres c'est moi j'ai une réaction personnelle comme de vouloir l'étrangler genre [rit] [...] pis l'autre sorte d'élève qui est difficile pour moi c'est l'élève qui fait vrai...ment...le...mi...ni...mum... pis c'est pas une question, c'est pas oh y fait pas ses devoirs, c'est quelqu'un qui qui réfléchit pas en classe qui participe pas tsé y é yé y s'engage pas nulle part comme (omis), ces élèves-là je les trouve difficiles euh tsé quand (omis) me dit euh tsé tout l'monde fait un travail pis (omis) me dit : « Aaah c'est tellement de travail » [rit] chus comme : « ARRRR! » tsé chais pas quoi faire **chais pas quoi faire avec ces élèves-là**, au moins avec (omis) chais quoi faire, c'est juste qu'il faut que je respire [rit] avant d'le faire, mais j'suis capable, je sais comment aller le chercher j'peux c'est juste moi-même que je dois

maitriser [...] tu sais moi chsais pas quoi faire, j'peux pas tout adapter, je peux adapter mais tu sais **j'peux pas tout adapter, y a des choses qui doit faire**, ça fait que ça c'est un défi, au secondaire je trouve que **c'est vraiment un défi**.

Ce long extrait traduit la frustration que peut ressentir l'enseignante qui veut aider son élève dont le comportement est particulièrement difficile à gérer. On peut ressentir aussi à quel point I4 se croit impuissante devant un tel défi, « chsais pas quoi faire! ». L'enseignante qui exprime sa bonne volonté à aider tous ses élèves reconnaît toutefois sa limite : « j'peux pas tout adapter, je peux adapter mais tu sais j'peux pas tout adapter, y a des choses qui doit faire... ». Malgré sa bonne volonté, I4 admet qu'elle ne peut pas tout faire et souhaite que l'élève prenne ultimement la responsabilité de sa réussite. La différenciation pédagogique trouve souvent ses limites dans la réalité des classes.

P2 reconnaît le défi que peut apporter pour un enseignant son enfant au caractère difficile, à son avis :

P2/17 : Ben je pense qu'ils avaient déjà l'immense avantage d'avoir de lui enseigner une matière sur laquelle il n'était pas trop réfractaire donc ça a passé et puis je pense aussi il y en a peut-être eu d'autres mais il y a eu **des profs qui ont su le prendre dans le sens du poil** comme c'est quelqu'un qui il a pas un caractère il est pas facile sincèrement il est pas facile il est hypersensible il est pas facile il prend la mouche pour un rien il s'énerve tout de suite donc eh il a un ego démesuré donc c'est vraiment pas facile je me mets à la place d'un prof moi **je sais qu'en tant que prof il m'aurait rendu fou** [...].

Pour Tremblay (2003), l'« empathie » est « l'habileté relationnelle la plus profondément pédagogique pouvant être expérimentée dans un contexte d'enseignement » (p.109). Par contre, les relations positives avec les élèves ne s'acquièrent pas toujours instantanément, il faut y travailler :

I5/23 : Euh Oui [rit] y a des élèves c'est sûr hein c'est pas évident, mais c'est justement en euh ce que j'ai appris finalement au fil des années, en m'impliquant dans les activités euh extra-curriculaires, en allant aux danses par exemple, euh y a des fois aussi juste en me promenant le midi quand les élèves mangent, m'asseoir et les écouter parler euh ça change un petit peu la dynamique et puis ils vont se sentir à l'aise, y a des élèves qui au début était très très très très froids et puis justement **la relation s'est créée tranquillement** euh et pis c'est ça c'est du travail [rit] c'est constant mais ça peut ça peut réussir, y a des élèves que je pourrai peut-être jamais atteindre mais y en a **certains qu'on a à qui j'ai essayé de parler mais ça a jamais réussi** [...] on arrivait à plaisanter mais j'ai jamais réussi à avoir une vraie conversation.

On comprend que la dynamique des relations entre les enseignants et leurs élèves nécessite une constante négociation.

I5 qui nous dit avoir un côté exigeant pour que l'élève « finisse à la fin de l'année avec un bagage », reconnaît d'autre part avoir des « ententes particulières avec certains élèves ». I5 fait la remarque aussi que le plus important c'est « le contact » et qu'il peut même y avoir du positif dans les « accrocs » :

I5/22 : [...] mais je pense que **le contact euh c'est important qu'il soit toujours là, ça veut pas dire que j'ai des bonnes relations avec tout le monde**, des fois des fois il y a des accrocs mais euh les accrocs vont toujours enfin **j'ai remarqué que les accrocs ont toujours mené à une super relation par la suite** euh depuis le début les élèves avec lesquels je me suis accrochée le plus [rit] c'est des élèves les élèves qui vraiment sont venus chercher de l'aide après et il y a eu un contact très très très fort par la suite.

L'important serait donc d'essayer d'établir un climat de confiance qui incitera l'élève au dialogue avec l'intervenant, voire même à se confier au besoin :

I5/31 : Oui oui ben **le dialogue avec les élèves** quand c'est le cadre du cours, bon c'est le cadre du cours mais moi **je vise beaucoup l'humour** [rit] dans tous les domaines parce que je pense que c'est c'est important

euh et puis ce qui est intéressant avec les élèves, (omis), parfois les élèves vont me poser des questions qui ont rien à voir avec le cours, ou des questions plus personnelles ou des conseils [...] alors qu'avec (omis), qui était aussi un élève quand même qui était beaucoup plus euh distant, j'avais une relation, on se parlait, il venait me dire des choses, quand il avait une petite copine, il venait me la présenter, euh donc c'est ça, ça dépend, ça dépend de l'élève. Pourquoi ça je sais pas. [rit]

Entre eux les enseignants discutent aussi de leurs défis relationnels avec les élèves, avec l'espoir peut-être de mieux connaître l'élève, d'échanger des stratégies, de trouver des pistes de solutions. Ils se doivent toutefois de faire attention à le faire dans le respect de l'élève, selon ce qui est dicté dans le code d'éthique professoral. I5 déplore un manque à cet effet chez certains de ses collègues :

I5/31 : [...] euh avec le personnel euh j'assiste pas au repas du midi dans la salle du personnel parce que **je supporte pas justement les euh les commentaires négatifs** [...].

Et que pensent les élèves de leurs relations avec les enseignants?

É2/8 : Ben déjà l'école à (omis) c'est pas (pause) en (omis) c'est pas (pause) très je ne sais pas comment l'expliquer t'as pas le choix t'es forcé d'aller à l'école pis moi j'aime bien avoir cette interaction avec les professeurs j'aime bien parler j'aime bien qu'on me connaisse j'aime bien connaître les gens **j'aime bien connaître un peu la vie de tout le monde** et puis à (omis) j'étais pas [...].

É1/5 : Je me sentais très confortable avec parce que on connaissait nos professeurs très bien [...] parce que **on était comme plus attachés avec nos professeurs** et ils étaient ils nous *they showed us how to do a lot of things cause we knew them*.

É1 apprécie les liens que fait son enseignant entre sa vie personnelle et la matière qu'il enseigne :

É1/8 : Il a rendu il a fait **la classe plus intéressant à apprendre comme il disait beaucoup d'histoires à propos de lui** et qu'est-ce qu'il fallait et ça allait avec qu'est-ce qu'il enseignait aussi.

Pour É5, un enseignant qui sait rire avec les élèves est un signe de sa volonté de voir l'élève réussir :

É5/13 : Eh leur sens de l'humour ça **ça l'aide beaucoup quand ils sont capables de faire des jokes** pis pas rester sérieux tout le temps eh **ils étaient fins ils étaient gentils pis ils voulaient qu'on réussisse aussi.**

La relation pédagogique « significative » qu'établit l'enseignant exige en effet de « grandes qualités humaines et professionnelles », expliquent Desaulniers et Jutras (2012) :

Les qualités professionnelles présentes dans la relation pédagogique font que cette relation devient significative et que l'élève peut s'appuyer sur l'enseignante ou l'enseignant pour apprendre. La pratique actuelle de l'éducation valorise d'ailleurs l'encadrement individualisé de chaque élève, ce qui exige de grandes qualités humaines et professionnelles. Si ce n'est pas le cas, non seulement l'élève peut perdre confiance en la personne qui lui enseigne, mais il peut aussi en arriver à perdre sa motivation à apprendre et développer une faible estime de soi, ce qui compromet son apprentissage et son développement. Les qualités professionnelles du personnel enseignant peuvent entraîner des répercussions sur la réussite des élèves et même sur leur vie personnelle. C'est une autre facette du pouvoir qu'ont les enseignantes et les enseignants sur les élèves : ils doivent en être conscients et l'utiliser de façon responsable. (p.151)

La relation élève-enseignant est importante mais pas toujours facile et peut représenter un défi au quotidien; il arrivera que l'élève préfère la relation avec sa famille, explique I4 :

I4/5 : Eh moi je pense que lui est un élève difficile dans une salle de classe, il exige beaucoup d'un prof et c'est facile de, c'est dur de rester



ouvert puis d'aller le chercher, t'as plus tendance à vouloir dire ben vas t'en [rit], **on est des êtres humains quand même ça fait qu'il faut vraiment travailler pour avoir une relation avec lui**, puis lui il a ce background là, lui il m'a dit une fois, ben moi j'étais jamais bon à l'école, j'étais en ortho puis tout ça, ça fait qu'il a déjà cette idée-là qui est pas bon, lui y est bon en sport puis y est bon en socialisation, c'est là sa place. Ça fait que c'est **pas facile d'aller le chercher, mais il a une très bonne relation avec ses parents**, il parle avec ses parents donc.

Il peut être en effet difficile pour un élève de réussir s'il ne s'entend pas bien avec son professeur, croit É5, « on est tous humains ». Une relation pourra avoir des impacts positifs dans un contexte de bienveillance, ou plutôt négatifs lorsqu'il y a abus de pouvoir ou si les conflits sont présents, tel que partagé par É5 :

A : Quels seraient selon toi des facteurs qui peuvent faciliter la réussite à l'école? Peut-être pour quelqu'un qui a moins de facilité que toi ou même pour toi.

É5/16 : Les profs! **Souvent les élèves ils s'entendent pas bien avec les profs ça fait qu'ils veulent pas vraiment essayer de réussir** eh...

A : Pourquoi un élève s'entendrait pas bien avec son prof ?

É5 : Hum admettons il le trouve trop strict ou quelque chose de même eh ou juste il l'aime pas comme personne quelque chose de même eh les amis aussi **si t'as des amis ben ça va t'encourager** à vouloir faire de quoi dans un sens pis si t'as pas d'ami tu vas te sentir seul ça fait que plus déprimé eh ouais.

A : Pis est-ce qu'il y a des choses qui peuvent freiner la réussite nuire à la réussite à l'école ?

É5 : Hum s'il y a des conflits encore **s'il y a des conflits entre l'élève pis le professeur l'élève avec les autres élèves**. A : Humhum É5 : Ouais.

A : Et est-ce que tu penses que ces facteurs sont les mêmes pour tous les élèves ?

É5 : Eh je dirais que probablement oui. Oui.

A : Pourquoi ?

É5 : Parce que **on est tous humains pis on est tous sensibles pis les conflits ben ça ça nuit**.

A : Est-ce que tu penses que les autres ont vécu la même chose que toi?

É5 : Non! Parce que il y a **du monde qui sont plus sensibles** pis moi dans le fond je me laisse pas vraiment je me laisse pas me faire contrôler par ce qui arrive pis c'est plus eh c'est plus ce qui se passe à l'intérieur de moi qui va compter et les autres je pense c'est ce qui se passe à l'entour pis y vont être distraits pis tout ça.

Est-ce que le fait d'être moins sensible aux conflits relationnels a pu aider É5 à mieux réussir à l'école ? Est-ce plutôt la priorité que É5 a placée dans ses études qui lui a permis de mieux relativiser ses relations? L'attitude de l'enseignant aura plus ou moins d'impact selon l'élève. Le manque de maturité de l'élève pourra, décrit I1, lui faire risquer l'échec s'il vit une relation difficile avec son enseignant. La réussite scolaire de l'élève serait grandement influencée par la relation de respect de part et d'autre :

I1/44 : Ok bon moi je dirais donc le premier facteur c'est **d'avoir des profs que tu respectes** donc ça c'est dans le côté personnel du côté scolaire je dirais aussi que quand tu respectes ton prof parce que quand tu respectes pas ton prof tu vas faire pftt pour la matière.

A : C'est quoi qui fait que tu respectes ton prof ou que tu le respectes pas?

I1/45 : Je pense que c'est **l'ouverture d'esprit** je pense que le prof doit être capable de et maintenir la discipline mais sans trop de peur et aussi écouter ce que les jeunes disent [...] mais je vois l'autre qui est capable de faire tout ça je l'entendais leur dire l'autre jour vous êtes en 9<sup>e</sup> année là bientôt vous allez être en 10<sup>e</sup> et en 11<sup>e</sup> voilà les choix qui s'en viennent pis eh qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ça fait qu'ils ont pris vingt minutes du bloc pour en parler pis je pense qu'ils ont apprécié ça pis c'était **pas condescendant** c'était pas tu sais il faut se décider là pis là je pense à (omis) pis son prof de maths je sais même pas si elle va passer parce que elle l'aimait TELLEMENT pas pis lui il s'en foutait des élèves complètement il expliquait pas c'était regarde les exemples sont au tableau il s'assoit à son bureau pis disait vous avez besoin d'aide venez me voir mais eux ils parlaient entre eux ils allaient pas le voir parce que ils savaient que lui il s'en foutait ça fait que les élèves parlaient pis lui il lisait ses revues. Ça fait que **je pense qu'en tant qu'élève tu vas réussir pour le prof si *the teacher who cares for you you'll succeed you'll do well for him or her*** tu sais mais l'autre qui s'en fout toi aussi tu vas t'en foutre **sans te rendre compte parce que t'es jeune que c'est toi que t'as puni** parce que tu vas pas t'en rendre parce que t'es jeune pis toi l'adulte à côté tu vas dire ouais c'est dommage tu sais parce que on voit qu'ils réagissent négativement contre l'adulte.

Il est question dans ce long extrait de valeurs telles le respect, l'ouverture d'esprit et la confiance et de leur influence sur la motivation de l'élève. Celles-ci nous renseignent sur les représentations des élèves à l'endroit de leurs enseignants; ce qu'ils

attendent d'eux pour soutenir leur réussite scolaire. L'élève peut sentir lorsque l'enseignant veut sa réussite et il est plus facile alors, nous dit É2, de trouver sa motivation:

É2/21 : Mme (omis) nous a donné des cours et j'ai beaucoup aimé. La façon dont elle nous enseignait, c'était bien elle était derrière notre dos elle **essayait de nous comprendre** elle n'était pas là à nous engueuler, elle **nous traitait comme des adultes** et je me rappelle même Mme (omis) je veux dire ils ont tous leur caractère leur tempérament mais moi je les adore et puis ils veulent pas il y a ce sentiment tu ressens ce sentiment certes il y a des (inaudible) certes il y a des zéros c'est leur travail mais **tu sens ce sentiment qui te pousse à forcer à travailler** ou à donner goût à ce qu'ils font en fait. Je n'étais peut-être pas le meilleur mais **après le travail que tu fournis ça vient de toi ça vient pas des autres**.

Par contre, si l'élève ne se sent pas en confiance avec l'enseignant, il n'osera pas aller lui demander de l'aide, nous dit I4 :

I4/20 : Ben parce que je pense que beaucoup beaucoup de profs sont disponibles, c'est pas qui sont pas disponibles, mais **les élèves y ont peur d'aller demander** ou les élèves savent pas qui peuvent demander ou (pause) y a pas beaucoup de profs qui diraient non je pense.

A : Mais les élèves y osent pas demander ?

I4 : Ben ouais je pense avec certains profs.

A : Pourquoi avec certains profs ?

I4 : Ben je pense c'est **la relation plus éloignés plus intimidants avec certains profs c'est leur personnalité leur façon de faire tsé [...]**.

Le soutien qu'apportent les intervenants qui ouvrent leur porte pour accueillir les élèves et qui se rendent accessibles pour les aider en dehors des heures de classe, est aussi bien apprécié, et est perçu comme un facteur qui favorise la réussite de l'élève à l'école :

A : Quels seraient selon toi des facteurs qui peuvent faciliter la réussite à l'école?

É4/21 : Aaah pfff eh si eh les enseignants avaient eh bien sûr plus **d'accessibilité** pour les enseignants les élèves.

Ouverture et disponibilité reviennent également dans l'extrait suivant. Ce sont ainsi des valeurs clés dans les représentations qu'ont les intervenants scolaires de leur rôle dans la réussite scolaire.

I1/43 : [...] mais si la personne est toujours ouverte pis ils savent que cette personne-là est toujours ouverte pis qu'elle est disponible pour les entendre à écouter pis qu'elle va essayer de les aider on a quelques profs comme ça que leur porte est toujours ouverte ils dînent même plus avec le personnel parce que la porte est ouverte pis les élèves ils viennent pis ils parlent elle entend tout ils parlent pas à elle mais ils savent qu'elle écoute pis elle fait rien mais si jamais y a quelque chose qui se passe ben ils vont la voir pis eh tu sais je pense que **c'est important pour les jeunes de savoir qu'il y a toujours cette porte de sortie un adulte qui est là** que si tes parents t'écotent pas les jeunes t'écotent eh c'était quoi la question donc? [rit] A : [rit]

Il peut être cependant parfois plus simple d'ignorer les comportements négatifs ou de juste abandonner et laisser l'élève vivre l'échec, selon certains intervenants scolaires qui croient plutôt que c'est pour le mieux de l'élève, que celui-ci reçoit ce qu'il mérite. Difficile alors d'espérer la réussite pour tous. En effet, écrit Drouin (2008), « choisir la prévention de l'échec scolaire exige de se positionner dès le départ en sa faveur et d'accepter d'y croire » (p. 223).

I5 considère ainsi que « la compassion serait le numéro un » pour favoriser la réussite de l'élève et aimerait bien aussi voir des changements au niveau de l'évaluation. Le sentiment de sollicitude manifesté dans les intentions doit se refléter dans les actions, au niveau des stratégies d'évaluation, par exemple. I5 déplore que pas tous les enseignants n'aient la même opinion :

I5/9 : Euh la discussion, la compassion, je pense que **la compassion ce serait numéro un**, euh et puis l'aide, donner de l'aide en fait, dire à

l'élève tu es toujours le bienvenu pour euh pour euh poser des questions, pour essayer de réussir, même de reprendre un travail, je sais que c'est quelque chose que j'ai déjà fait en (omis), où un élève a **la possibilité de reprendre son travail**, de le refaire, de l'améliorer euh un travail n'est jamais fini, pourquoi mettre une note alors qu'en fait il y a de la place à l'amélioration, et on le voit dans les études supérieures on nous laisse reprendre nos travaux donc, on devrait le faire au secondaire, c'est plus de travail mais c'est euh ...

A : On devrait veut dire qu'on le fait pas ?

I5 : **Non tout le monde ne le fait pas non. Je sais que certains ne le font pas.** [rit]

La flexibilité dans l'approche pédagogique est une qualité importante pour soutenir les élèves à réussir à l'école. Mais au départ, remarque I5, il est important de bien établir les critères de réussite :

I5/15 : Bien c'est de c'est de en fait c'est **d'avoir les paramètres de de réussite dès le départ** que ce soit clair pour l'élève, souvent l'élève ne sait pas à quoi s'attendre, il ne sait pas pour quoi il va avoir une note, euh il ne sait pas comment il va être évalué, est-ce que l'évaluation c'est parce que l'élève est à l'école, puis il est assis et puis il attend? (pause) Ou est-ce que c'est parce que il travaille ou est-ce que c'est parce que il est actif euh euh dans la classe? Qu'est-ce que c'est? Euh je pense que l'enseignant a le devoir de bien expliquer dès le début de l'année : « **Voilà mes attentes** » et les attentes du ministère entre autres et que ce soit très clair pour l'élève.

É1 aurait aimé pour sa part que l'enseignant s'adapte plus aux besoins des élèves et offre quelques suggestions :

É1/24 : Peut-être comme dans la classe il pouvait comme le prof pouvait des différentes activités comme pour les gens qui comprenaient pas assez comme il pouvait **rendre ce qu'il enseignait un peu plus simple** comme dire les concepts un peu plus simple que juste le dire compliqué.

É1 nous donne alors un exemple de stratégies utilisées par un de ses enseignants pour aider les élèves à améliorer leurs notes :

É1/19 : Ah oui des fois (omis) nous donnait comme si on avait pas des bonnes notes il nous donnait comme on pouvait faire la correction de d'autres tests pour lui et il nous donnait augmenter nos notes il nous donnait un peu d'points.

É1/20 : Il disait c'est comme s'il avait étudié son test en faisant ça et il donnait des points de stratégies [...] il nous donnait des travaux supplémentaires qu'on pouvait faire pour augmenter nos notes si on a pas fait les devoirs ou si on manque quelque chose [...] **Oui comme il voulait te faire réussir.**

L'importance pour l'élève de sentir que l'enseignant veut vraiment sa réussite revient encore dans le discours de l'élève. L'élève conscient de ses difficultés s'engagera à essayer de s'améliorer dans la mesure où il sent qu'on veut vraiment l'aider. Si les besoins des élèves sont bien identifiés, il sera plus facile d'y répondre et de leur redonner la chance de réussir. Les intervenants doivent adapter leurs interventions aux besoins des élèves :

I4/15 : Ben ça c'est **les principes de base**. Comment c'est qu'on l'a fait faudrait que ce soit **différent pour différents élèves**, donc la façon de les mettre en place ça va être différent pour différents élèves, y a des élèves qui ont besoin que quelqu'un reste avec eux-autres pour étudier après l'école [...].

P2 croit aussi qu'il est une bonne idée d'offrir « une deuxième chance » aux élèves, « la porte n'est jamais fermée » :

P2/20 : Par exemple quand il fait pas un contrôle quand il faisait pas un devoir ou quand il y avait eh eh il y a **toujours une deuxième chance** j'ai la sensation que le Canada enfin que dans le système scolaire tel que moi je l'ai vu avec lui [...] oui par exemple les devoirs quand il échoue eh c'est pas perdu à jamais il y a **toujours une deuxième possibilité** pour revenir il y a toujours y a toujours une deuxième chance les profs lui offrent toujours c'est **jamais une porte qui est fermée** eh (pause).

A : Ça c'est une bonne idée ou?

P2/21 : Ben j'trouve **que c'est une bonne idée la preuve c'est que ça marche** C'est peut-être quelque chose qui est plus difficile à mettre en place plus difficile à vivre pour les professeurs mais ça marche parce que ben la première fois comme il est un petit peu roublard il aime bien voir s'il peut vous entortiller eh et quand il s'aperçoit que ça marche pas une première fois une deuxième fois pis il est têtue donc eh et eh je dois reconnaître que vous aviez des **profs qui étaient plutôt patients et fermes en même temps** et ben à force il finit par aller où il doit aller quoi donc oui **je pense sincèrement que c'est plutôt une bonne chose.**

P2/49 : Oui j'ai envie de dire des cas avec lui j'ai envie de dire des cas spécifiques pratiquement **tout son parcours c'est des cas spécifiques** où à chaque fois on a essayé de lui sauver les fesses.

En s'assurant que l'élève comprend bien la matière et les concepts enseignés, en adaptant ses attentes et son évaluation aux besoins de l'élève, l'enseignant encourage et aide l'élève à se dépasser. Les responsabilités de l'enseignant sont nombreuses :

I4/19 : Les profs ? Ben **les profs y ont la responsabilité de présenter l'information de façon que l'élève peut comprendre, donc d'adapter** jusqu'à un certain point la façon de communiquer à l'élève, **d'évaluer de différentes façons** pour que pour que chaque élève puisse démontrer ce qu'il est capable de faire, ce qu'il connaît, ce qu'il ne pourrait peut-être pas faire sur un examen mais sur une présentation orale ou avec des affiches ou il y a différentes façons de montrer ce que tu es capable de faire, d'avoir des évaluations assez variables, d'être là pour l'élève, de respecter l'élève, d'insister que l'élève nous respecte en tant que prof, donc **d'avoir une relation de respect, d'avoir des limites, d'avoir un cadre** pour que l'élève sache exactement ce qui est capable de faire pis qu'est-ce qui marche pas, euh pis qui soit disponible pour aider pis que l'élève le sait ça, de le communiquer. [rit]

I4/32 : Mon rôle, ben moi je pense que mon rôle c'est c'est de de trouver **des activités qui peuvent les engager**, mais mon rôle c'est de les prendre où est-ce qui sont pis de **faire un pont au prochain niveau**, [...] tu fais ce qu'ils font pis après **tu modèles** tu modèles d'autres choses, eux ils **le font avec de l'aide** pis eux ils le font tout seul genre pour qu'ils puissent de **les emmener plus loin** pis de de trouver les activités qui font ça pis de les encourager pis de trouver ouais des façons de rendre ça plus intéressant, d'être là pour eux-autres si y ont besoin d'aide.

L'enseignant qui connaît bien ses élèves pourra ainsi mieux ajuster ses attentes,  
croit P1 :

P1/48 : Des fois nos attentes des fois les attentes sont peut-être trop hautes il faut **ajuster nos attentes dépendant des élèves** tu sais. Une fois que tu connais tes élèves il y en a que tu sais que tu peux mettre tes attentes un petit peu plus hautes mais il y en a d'autres il faut que tu baisses tes attentes un petit peu. **Tout le monde est pas pareil. Tu ne peux pas avoir la même attente pour tout le monde.**

Ce ne sont malheureusement, croit I1, pas tous les intervenants qui adapteront ainsi leur enseignement et leurs attentes aux besoins des élèves, ce qui aura du fait même un effet sur leur motivation à bien réussir :

I1/48 : Oui mais c'est **des modifications qu'il aurait besoin** je pense ça fait que le prof je sais pas moi je suis pas en classe mais **le prof il adapte des fois pis il adapte pas d'autres fois ça fait que l'élève sait pas c'est quoi les attentes** pis je pense que l'élève ait des problèmes ou qu'il ait pas de problèmes si les attentes sont pas claires comment est-ce que tu veux c'est des jeunes pour eux autres c'est le party ça fait que **si les attentes sont pas claires le jeune va prendre comme on dit en anglais *the path of least resistance***. Pis il réussira pas c'est pas grave ou il réussira à peine c'est pas grave pis si les attentes sont claires ça c'est le niveau minimum que j'attends de toi.

Le point souvent apporté par les enseignants réticents aux adaptations ou modifications dans l'évaluation des élèves, est qu'il est injuste pour les autres de ne pas avoir des critères d'évaluation uniformes, et pourtant les élèves eux, selon I2, n'y voient pas d'injustice, égalité n'étant pas nécessairement synonyme d'équité :

I2/32 : Alors c'est vrai que les retards dans les travaux ça revient tout le temps. Alors moi toujours je m'interroge ou je vais voir l'enseignant, tu pourrais pas lui en donner moins, et puis s'il fait déjà ça ce sera beau. Alors bien sûr il y a toujours le fait que par rapport aux autres, mais il faut toujours en revenir au cas où l'enfant unique et les enfants le comprennent, si on adapte un enfant il y a pas, depuis quelques années **ils**



**ont vraiment compris ça que un autre enfant va avoir moins de travail et ça reste juste quand même. Ça ils l'apprennent.**

Pas tous les intervenants, par exemple, ne s'entendent quant au montant de devoirs à donner aux élèves. On en discute « régulièrement » entre collègues mais on sent encore toutefois de la réticence chez certains qui portent « des œillères » :

I2/31: De façon lucide quand je vois les montagnes de devoirs à rattraper, alors oui il faut en parler, on en parle à nos réunions du personnel régulièrement, et je crois que des fois il y a **des enseignants qui ont des œillères** ou qui ne comprennent pas qu'on s'adresse à eux, je sais pas si t'as le même problème ?

### **5.2.2. Les spécialistes – de l'APS à l'orthopédagogue**

L'adaptation et la modification des programmes demeurent un défi pour les intervenants à l'école. Les services spécialisés à l'école offrent cette aide supplémentaire dont certains élèves pourront bénéficier. Les parents d'élèves à besoins particuliers sont très reconnaissants de l'appui additionnel qu'aura reçu leur enfant, appui qu'ils n'auraient pu eux-mêmes leur offrir :

P1/6 : À l'école, il y avait l'orthopédagogue qui a travaillé avec lui tout le long de l'élémentaire, Quand il avait des épreuves, des tests, des choses comme ça souvent des fois il allait les écrire avec elle, elle lui donnait plus de temps, souvent ses questions il fallait qu'il pense plus longtemps. Puis avec elle, elle lui donnait plus de temps, puis des fois elle lui pointait des choses dans la question, quand il lisait la question des fois, il était pas certain mais avec cette aide là ça l'aidait à réussir. Ça fait que **l'orthopédagogue l'a beaucoup aidé.**

P3/5 : Oh oui **l'ortho (omis) a été une grosse grosse influence ça ça l'a beaucoup beaucoup aidé.** Le fait qu'il soit pris à part qu'il se sentait important puisqu'elle prenait vraiment la peine de lui expliquer.

Si certains élèves et parents sont familiers avec les services spécialisés, pas tous pensent à y faire appel, ou y sont référés au besoin. Ces services ne sont pas toujours connus, remarque I5 qui suggère de :

I5/41 : [...] **présenter les personnes clefs pour les parents**, que ce soit conseillère, enseignants euh direction, pour qu'ils sachent vraiment vers où se retourner quand il y a un problème quelconque [...].

I1 apprécie de même les services spécialisés qui lui permettront de mieux comprendre les besoins des élèves avec qui elle travaille. La communication semble toutefois plus difficile avec les enseignants. I1 aimerait « un vrai partenariat » avec l'enseignant, insinuant que ceci ne soit pas le cas présentement.

I1/15 : Oui mais nous autres on a des très bonnes orthopédagogues **l'orthopédagogue** va toujours nous parler elle elle **va beaucoup communiquer avec nous** ça fait qu'on a pas vraiment besoin de faire partie de l'équipe-école au début je pense qu'on voulait faire partie de l'équipe-école mais c'est moins important parce qu'on a de l'information au jour le jour assez approfondie avec l'ortho pis ça aide beaucoup la communication c'est **un vrai partenariat** c'est plus que juste le prof qui entre et sort de la classe pis on sait pas ce que tu fais le prof dit elle est là mais je sais pas ce qu'elle fait.

Bien qu'elle reconnaisse certaines lacunes dans la communication, I2 vante les valeurs de l'infrastructure des services spécialisés. I2 reconnaît l'avantage du travail d'une équipe de spécialistes dans le soutien apporté à l'élève pour favoriser sa réussite.

I2/35 : Bien sûr [rit] parce que sinon sinon ce serait terrible non non. Il y a en place **une infrastructure** telle qui fait que oui **on peut soutenir les élèves** c'est certain, à tous les jours, le travail des orthopédagogues, les gens des classes ressources, les APS, c'est extraordinaire, non non.

É3 de son côté n'a pas que de bons souvenirs du temps passé avec l'orthopédagogue « qui lui crie après », même s'il reconnaît avoir reçu beaucoup d'aide. Habituellement, par contre, les services spécialisés sont un appui additionnel à la réussite de l'élève. Le personnel de soutien joue également un rôle primordial d'appui aux élèves dans nos écoles, pourtant une seule personne autre que Il n'a mentionné le travail des APS (aides pédagogiques spécialisés). Il peut arriver, par exemple, que ce soit l'aide pédagogique qui remarque les difficultés d'un élève avant même l'enseignant. Il tente d'en expliquer la raison :

A : Mais si toi t'avais pas remarqué il ne serait jamais allé voir la conseillère ?

I1/42 : Je pense que non je pense que non ça fait qu'il faut qu'il y aille tu sais du monde à l'affût ou au moins du monde que si ils sont pas mal occupés parce que je sais **qu'un prof ils ont trente personnes à la fois ils peuvent pas savoir tout ce qui se passe dans leur vie** pis ça c'est juste un groupe ils ont cinq groupes c'est difficile [...].

Il reconnaît que la relation APS-élève est une relation privilégiée, peut-être même la seule pour certains élèves à l'école :

I4 : Des élèves comme ça ? Ben moi je dirais que la plupart des élèves, après les autres élèves, c'est qu'ils sont entourés des profs, je pense, de personnel de l'école. Je sais qu'il y avait certains élèves qui avaient une **très bonne relation avec** (omis) (aide pédagogique) **par exemple, qui n'avaient pas nécessairement une bonne relation avec beaucoup de profs.**

Il fait remarquer le détachement, le manque d'engagement, que certains enseignants ont par rapport aux élèves à besoins particuliers et aux programmes personnalisés conçus pour eux :

I1 : [...] au secondaire y en a plein qui disaient non qu'est-ce que tu fais là laisse-moi tranquille je veux rien savoir c'était l'impression qu'on avait ça veut pas dire qu'ils nous le disaient c'est l'impression qu'on avait pis même des fois je me fais questionner par des profs t'es ici pourquoi donc tu es ici pour quel élève pis qu'est-ce qu'il faut que tu fasses mais ça c'est bon c'est bon parce que avant ils me regardaient de travers tandis que maintenant ils me disent ok tu es là pour ça qu'est que je peux faire qu'est-ce qu'on va faire pour aider ton élève tu sais ça fait **une relation beaucoup plus professionnelle** [...].

Pour I1, une « relation professionnelle » implique que tous les intervenants connaissent les besoins des élèves, qu'ils communiquent activement et partagent les stratégies pour aider l'élève. On retrouve encore toutefois des situations où l'enseignant semble se dégager entièrement de sa responsabilité vis-à-vis l'élève à besoins et s'en remet plutôt à l'aide pédagogique spécialisée. Il est fréquent de rencontrer ce dilemme dans nos écoles et il est opportun d'en prendre conscience et d'en analyser les conséquences. Ainsi, il arrive que la relation privilégiée de l'APS avec son élève acquière alors un statut particulier, tel le « chouchou » du professeur, explique I1 :

I1 : **Quelques fois c'est nous qui demandons d'autres fois c'est les profs qui vont nous demander qu'est-ce qu'il faut faire?** Qu'est-ce que je dois faire pour aider ton élève ?

A : Ton élève?

I1 : Ouais c'est comme ça qu'ils le disent

A : C'est pas leur élève?

I1 : Ouais ben c'est leur élève mais nous il faut qu'on le suive partout ça fait que ça devient notre élève je pense que c'est comme ça qu'on le voit aussi ça **devient nos petits chouchous** pour l'année des fois c'est pour trois ans des fois c'est pour quatre ans.

D'un autre côté, quel statut revient à la direction de l'école qui ne participe pas nécessairement directement à l'apprentissage de l'élève en classe ?

### 5.2.3. La direction– pilier et médiateur

Voyons comment les participants perçoivent le rôle de la direction. Il est à noter qu'ils font parfois référence à moi, et à des événements spécifiques auxquels j'ai participé, parce que j'ai été directrice de leur enfant.

On entend dans les propos des participants qu'il est important pour une direction de bien connaître ses élèves et leurs besoins. Dans le contexte de petites écoles francophones en milieu minoritaire, cet objectif est certainement réaliste pour la direction. De même, une direction qui connaît bien ses élèves et qui est à l'écoute de leurs besoins et ambitions, saura les guider et les encourager dans leur parcours, croit P4.

P4/36 : **Vous connaissez vos étudiants** et il y avait ça aussi et bon c'est vrai que j'ai été touchée aussi parce que étant seule ici quand je suis passée quand j'ai eu cette grosse crise là c'est elle qui m'a dit il faut qu'on aille à mon école ils vont t'aider parce que elle savait que vous avez toujours pris soin d'elle et comme il n'y avait personne qui pouvait prendre soin de moi elle m'a dit il faut qu'on y aille et effectivement par la suite vous connaissez la suite ça ça m'a beaucoup touchée et à son anniversaire à l'époque j'étais un peu [rit] vous lui avez fait un anniversaire incroyable parce que les anniversaires ça a été toujours très important pour moi ben je veux dire **sur le plan académique c'est votre travail vous avez fait un sans faute, mais l'encadrement extérieur c'est des petits événements c'est beaucoup de petits événements qui m'ont marquée qui font que je SAIS que vous l'aimez beaucoup je SAIS que vous l'aimez beaucoup et elle vous aime beaucoup et je ne saurai jamais vous remercier assez pour ça.**

On sent qu'il est important pour ce parent d'exprimer sa reconnaissance pour des attentions particulières que la direction aura eues envers sa fille dans des moments difficiles. P4 a senti que sa fille était aimée à l'école. P4 se rappelle de ces événements

qui vont au-delà du « plan académique qui est votre travail » et qu'elle appelle le « cadre extérieur ».

P4 croit aussi que la touche personnelle de la direction, qui ajoute un « commentaire personnalisé » au bulletin de son enfant, peut également être source de « motivation », de « fierté » pour l'élève.

P4/34 : Voilà ça je pense que c'est un point maintenant par rapport à (omis) bon je vais dire moi j'ai toujours été vraiment touchée par ses relevés de notes parce que les résultats eh ben je veux dire les commentaires étaient **je suis quelqu'un qui croit beaucoup à l'apport émotionnel dans la réussite et la motivation les encouragements je pense que ça a été très très très important** chaque fois quand elle rapportait ses bulletins ben elle était fière tu vois ce que (la direction) a dit même si la note à côté était pas c'était pas un A les autres commentaires lui donnaient et moi je lui disais oui elle a raison et tout le tralala et moi ça me prouvait que vraiment et les commentaires c'était pas générique c'était par rapport à elle et donc déjà **cette personnalisation du rapport** même si le nombre n'est pas quand même ? Vous connaissez vos étudiants et il y avait ça aussi et bon c'est vrai que j'ai été touchée aussi.

Dans une recherche sur la construction identitaire des chefs d'établissements, Bouchamma (2007) rapporte que :

Plusieurs soulignent l'importance d'être proche des élèves et de personnaliser les rapports avec eux [...] Les participants se soucient de différentes composantes concernant les élèves, c'est-à-dire leur réussite autant scolaire, sociale qu'affective. Ils parlent de *réussite*, de *suivi*, d'*épanouissement* et de *bonheur*. Pour mieux les comprendre, les protéger et les faire réussir, les chefs d'établissements scolaires font part de leurs propres stratégies cognitives ou cadre de référence de leurs décisions. L'une de ces stratégies consiste à établir des relations imprégnées d'empathie avec les élèves. (p. 247-248)

Que peut faire la direction de l'établissement scolaire pour faciliter la réussite des élèves de son école? Dubois (2008) se pose aussi cette question, à savoir comment

l'action de la direction peut-elle faire une différence pour les élèves ? Il n'est plus uniquement question de problématique de financement, avance-t-elle, mais est-ce plutôt une question de compétence dans le domaine de la communication ?

Pour que le déploiement de cette compétence porte ses fruits, il est nécessaire que la directrice ou le directeur de l'établissement travaille sur la représentation que le personnel de l'établissement se fait de son rôle, de ses fonctions et de leur valeur. En effet, le personnel croit généralement en l'autorité de sa directrice ou de son directeur et il compte sur cette personne, notamment en matière de discipline; si toutefois la représentation que le personnel se fait de la direction se limite au domaine de la discipline, il faudra que cette direction s'efforce de transformer cette perception, sinon ses autres actions, dont celles dirigées vers la prévention de l'échec scolaire, ne pourront avoir leur pleine portée. (p. 212)

I2 conçoit que la direction a un rôle pilier et qu'elle se doit de communiquer avec tous les intervenants qui travaillent de près avec l'élève, mais ça ne se fait pas seul, c'est un travail d'équipe :

I2/21 : Ben moi je peux les surveiller sur le plan académique, je peux alerter les parents, je peux aller voir les enseignants et essayer de comprendre ce qui va pas, aller voir l'orthopédagogue, je vais voir la conseillère d'orientation ou la conseillère psychologue pour voir ce qui se passe aller **mettre des mesures en place pour répondre à certains besoins de l'enfant parce que on en parle en équipe** avec les enseignants avec tout le monde et là on dit il faudrait faire quelque chose oui c'est **un travail d'équipe** où tous ensemble on essaie de voir ce qui fonctionne pas chez un élève **pour l'emmener à la réussite, à une certaine réussite.**

I2 explique que la réussite sera différente pour chacun et qu'il est nécessaire, bien que cela puisse être difficile, de s'ajuster aux besoins de chacun, tout en mettant l'emphase sur les côtés positifs :

I2/22 : Alors la réussite scolaire passe aussi par l'apprentissage de de qui on est, et je te parlais tout à l'heure de mettre des choses positives, de faire

relever le positif d'un élève, là oui ça apporte beaucoup parce que si cet élève-là eh perçoit mieux quelles sont ses difficultés et bien il va se sentir mieux dans sa peau, réagir mieux qu'un élève paradoxalement celui-là qui est en douance, mais **il faut s'ajuster avec l'élève et c'est pas évident, quand on est en administration, les barèmes de code de vie ça s'applique pas de la même façon pour tout le monde**, donc on va agir d'une certaine façon parce que on va réaliser qu'avec cet enfant-là ça marche pas. Donc on va **avoir une réussite différente avec celui-là**, qui va le satisfaire lui mais qui marchera pas forcément avec un autre.

La perception des divers acteurs quant à l'application du code de vie fait partie du quotidien d'une direction. Souvent, la direction jouera un rôle de médiation « empathique » entre les attentes de l'école et les valeurs familiales.

I2/26 : Ferme [rit] (A : ok) Non **j'essaie toujours de les comprendre** ben enfin **j'essaie de toujours rester juste dans ma position**, si j'ai décidé que pour l'enfant c'est mieux, je peux essayer de parler avec les parents, de comprendre mais je veux pas non plus qu'ils essaient, je vois beaucoup les parents pour des problèmes de discipline en particulier, et **ce que je voudrais arriver à faire comprendre aux parents c'est de pas protéger et surprotéger leur enfant parce que ça nuit à l'enfant**. Et si on arrive à faire en sorte que le parent comprenne que son enfant a menti, si c'est vrai par exemple, c'est vraiment c'est pas la conséquence que je veux mettre qui est importante, c'est que l'enfant puisse dire oui c'est vrai ce n'est pas bien ce que j'ai fait et que le parent admette que son enfant ait menti. Alors là oui je suis ferme là-dessus puis j'essaie vraiment d'expliquer aux parents que ça fait partie de son éducation et qu'un jour ou l'autre ce sera beaucoup plus difficile si le parent ne comprend pas cette situation-là. Ben tout ça c'est une petite chose, un exemple, c'est pour ça que j'ai employé les mots un peu ferme au début. Non je reste avec les parents très eh, **avec beaucoup d'empathie** c'est certain et ce que je voudrais c'est les aider à trouver quelque chose qui va aider leur enfant.

On entend que la direction et les parents ne partagent pas toujours les mêmes valeurs et I2 préfère alors adopter un mélange de « fermeté » et d' « empathie » dans ses discussions avec les parents. Par contre, « le dialogue n'est pas évident avec tout le monde », ajoute I2.



I2/33 : Bien sur, parents, membres du personnel, **c'est tout le problème des relations** eh avec des gens avec lesquels il y a l'empathie naturelle et ça se passe bien, des gens qui sont flexibles, des gens qui comprennent les choses, et il y a des gens qui sont rebelles et avec eux ça marchera pas donc il faut trouver une autre manière d'aller vers eux parce qu'ils sont (téléphone sonne) persuadés qu'ils ont raison envers tout, enfin pour tout et on pourra pas (?) changer d'avis, simplement il faut tâcher de les prendre autrement et ça c'est pas facile. Donc **le dialogue il est pas évident avec tout le monde** hein.

Il demeure toutefois que la relation avec l'enfant et ses parents, et l'importance qu'on lui accorde, influencera les décisions de la direction par rapport à l'application du code de vie et des règlements de l'école. Pour I2, il n'y a pas de recette magique mais elle préfère être positive pour essayer plutôt d'apprivoiser l'enfant plus difficile.

I2/14 : Pas facile ben évidemment il faudra presque ben voilà **il faut encadrer cet enfant-là. Il faut l'aider, il faut le motiver.** Je vais pas parler de moi mais je sais que j'avais un élève, là j'ai un élève en ce moment qui me pose beaucoup de difficultés, qui est intelligent mais il fait beaucoup de bêtises, alors j'ai compris qu'il y a un moment bien sûr les punitions tout ça ça ne servait à rien avec cet enfant-là mais, ressortir le côté positif, puis maintenant à chaque fois qu'il avance dans un pas, je lui dis tiens je te montre la feuille, tiens je te mets un point positif, point positif 1, point positif 2, et à ce moment là il commence à sourire, il commence à s'ouvrir. Alors peut-être qu'on y arrivera avec des moyens comme ça **l'école ne peut pas tout faire on peut essayer, on essaie de faire en sorte d'améliorer l'école**, on connaît ça pas mal au niveau de l'administration.

Le rôle des interventions de la direction auprès de ses élèves est ainsi perçu différemment par les divers acteurs. Les commentaires recueillis chez les participants à cette recherche laissent à penser qu'effectivement le positif est toujours mieux reçu que le négatif, qu'un leadership se doit d'être perçu comme juste et équitable, qu'il est important pour les divers acteurs de pouvoir évoluer dans un climat accueillant, rassurant et motivant. L'élève doit croire qu'il lui est possible de réussir :

P2/24 :[...] En arrivant au Canada y a eu vous vous avez joué un rôle prépondérant [...] Oui ben vous étiez à l'écoute eh vous êtes à l'écoute de vous personnellement **vous êtes à l'écoute des problèmes des élèves** et lui qui prend la mouche très facilement et qui est très eh surtout à cet âge-là ils sont **très sensibles par rapport à la justice et l'injustice** et le et vous avez un tempérament qui est plutôt calme pondéré vous voyez les choses à plat sans jamais d'énervement et lui ça le calme tout de suite parce que il sait quand il va vous voir **il va pas se heurter à l'autorité** c'est tu te tais écoute et puis t'as tort mais quelqu'un en face de lui qui va d'abord l'écouter qui va lui demander de se calmer et puis ensuite on va voir le problème ensemble et puis on va y réfléchir ensemble et donc c'est vous avez oui donc c'est pas c'est **c'est plutôt la main de l'ours que le gant de fer.**

A : Ok [rit]

P2/29 : [rit] Ça marche. Avec lui ça marche c'est bien.

P2/30 : Voilà donc je pense que là pour moi c'est une grande aide parce que **vous représentez quand même l'autorité de l'école.**

A : Humhum

P2/30 : [...] et derrière l'autorité de la société donc par rapport à il a eu beaucoup des *principals* en (omis) qui étaient plutôt sympas eh puis il les connaissait moi je les voyais souvent à mon grand regret je les ai bien connus.

A : [rit]

P2/30 : [...] Donc ils étaient plutôt gentils mais mais avec vous c'était carrément le enfin le sentiment parce que plusieurs fois il se retrouvait chez vous à discuter avec vous parce que enfin le problème était là à chaque fois le sentiment qu'il en sortait c'était avec Mme B **la justice elle va être établie.**

A : Hum

P2/31 : [...] Et ça c'est donc je pense que c'est **une bonne chose que vous en tant qu'autorité de l'école vous ayez pu lui donner la sensation que la justice existait et que l'écoute existait** et que c'est déjà un premier pas pour s'en sortir quand on croit que le système dans lequel on vit est juste ou qu'il y a quelqu'un qui est prêt même s'il y a des erreurs y a quelqu'un qui est prêt à vous défendre de ce côté-là eh oui **ça donne confiance enfin dans l'univers** dans lequel on vit non ?

É2, fils de P2, qui n'était pourtant pas présent lors de l'entretien avec son père, partage des sentiments semblables, « un bonheur un plaisir très calme » :

É2/35 : (Pause) La seule personne quand j'étais à l'école et je vais être franc avec vous Mme B qui **me faisait penser à l'avenir et puis qui voulait m'avancer un peu plus loin** c'était vous à chaque fois que je

vous parlais c'était tout le temps un bonheur un plaisir très calme très douce très gentille et très compréhensible et genre très émotionnelle sur ce que vous disiez et moi c'est les choses ça enregistre dans ma tête et après j'y pense et je me dis c'est vrai je fais les choses de la bonne façon (Pause) Il y avait vous et Mme (omis) aussi et Mme (omis). (Pause)

Le soutien de la direction se poursuit avec l'élève, pour l'aider à se familiariser aux attentes de ce nouveau système, ainsi que lui fournir des occasions de « rattrapage », explique P2 :

P2/48 : Ben les discussions que j'ai eu avec lui qu'il m'a relaté avoir avec vous vous lui expliquiez que même s'il avait échoué là même s'il avait échoué là c'était pas grave il pouvait donc moi j'ai la sensation qu'il pour chaque chose qui était un obstacle pour lui où il avait échoué eh il m'a toujours sorti une solution sachant que c'était soit un professeur soit vous qui lui aviez expliqué comment ça fonctionnait et que **le système était là pour l'aider** donc ça oui et eh je pense notamment à ses notes d'examens qui étaient pas bonnes ou à ses notes de manière générale qui étaient pas bonnes y avait toujours une question de rattrapage même pratiquement personnelle.

La direction d'école participe également activement à l'élaboration des Plans d'apprentissage personnalisés (PAPs) des élèves à besoins particuliers et est présente aux rencontres de l'équipe-école. La direction connaît chaque cas et a la responsabilité de s'assurer que les services appropriés leur sont offerts.

Une étude récente, menée par Pelletier, Collerette et Turcotte (2015), sur le lien entre les pratiques de gestion d'école secondaire et la réussite scolaire, bien qu'elle reconnaisse en conclusion que les limites présentées dans la recherche empêchent d'en généraliser les résultats, cette étude met de l'avant des facteurs dits de « protection » qui sont associés à une meilleure réussite des élèves :

D'une part, les pratiques (de la direction) axées sur la pédagogie et le suivi des résultats sont liées à une réduction du taux d'échec, tandis que les pratiques instaurées sur l'instauration d'un climat harmonieux et respectueux pour les élèves sont pour leur part liées à une augmentation des taux de réussite. Les pratiques de gestion pourraient jouer un rôle médiateur entre l'expérience vécue en classe et la réussite des élèves. (p. 1-2)

C'est donc toute une équipe d'intervenants qui encadrent les élèves pour les appuyer tout au long de leur parcours scolaire et les guider vers la réussite scolaire. En effet, malgré la bonne volonté et la compétence des enseignants, s'il y a « des professeurs qui sont intelligents qui rejoignent la plupart de leurs élèves mais ne peuvent pas rejoindre tous les élèves », l'enseignant ne peut y arriver seul et on a besoin de cette équipe croit I2, pour répondre aux besoins uniques des élèves :

I2/15 : Ben on a les conseillères, chais pas au niveau de l'école, la conseillère si on parle des grands au secondaire, la conseillère c'est important pour les aider les guider et ils s'y réfèrent ils la connaissent c'est intéressant car ils connaissent bien son rôle pour les aider. On a aussi la conseillère psychologue. On a tous les atouts des gens qui viennent autour de l'école pour les encadrer qui font des ateliers ... Je vois **des professeurs qui sont intelligents qui rejoignent la plupart de leurs élèves mais ne peuvent pas rejoindre tous les élèves** alors bien sûr il y a une mise en place en orthopédagogie, une mise en place au niveau de la classe-ressource, on peut faire beaucoup. On s'aperçoit que au niveau de tout ce qui est mis en place, on arrive à sortir quelque chose des enfants, **c'est une vraie joie** quand on voit que un tel a réussi à aller à un objectif, on leur fait ce qu'on appelle des PAPs, des plans de prévention pour aller plus loin, alors ils réussissent petit à petit, mais **chaque enfant est unique chaque enfant va faire un pas selon ses moyens ses possibilités sa motivation son potentiel.**

Et la satisfaction de voir l'élève réussir en est d'autant plus grande, « c'est une vraie joie ».

Ainsi, que ce soit la direction, ou tout autre intervenant, que ce soit le parent ou tout membre de la communauté, chacun des acteurs scolaires contribue à sa façon à l'évolution du jeune tout au long de son parcours scolaire. L'élève toutefois ultimement doit prendre ses propres décisions, à la lumière du champ d'influences que projettent sur lui son environnement scolaire, son environnement familial et la société.

Et l'élève donc, quel est son rôle dans sa réussite, selon nos participants ?

### **5.3. L'élève – responsable de soi et de ses pairs**

L'élève est conscient de sa responsabilité dans son apprentissage. L'élève reconnaît qu'il a un rôle à jouer dans son apprentissage et que c'est à lui de choisir de travailler. Pourtant, au quotidien, tous n'arrivent pas à trouver la motivation pour fournir les efforts nécessaires à leur réussite. Les élèves savent ce qu'ils doivent faire pour bien réussir mais ils ne le font pas toujours.

É1/22 : oui je dois **ma responsabilité c'est de écouter et de faire sûr que quand j'ai de l'aide** j'écoute et je travaille.

É5/4 : Ça fait ses devoirs, ça l'étudie pis ça va pas essayer de manquer ses cours pis d'être en retard pis **ça prend l'école ça prend ça au sérieux.**

Pourtant, même l'élève qui assiste à ses cours pourra moins bien réussir s'il ne s'implique pas activement dans son apprentissage car en plus d'écouter et de faire son travail, l'élève devra « apprendre à gérer son apprentissage ».

I4/16 : [...] c'est quoi la responsabilité de l'élève? [I4 pense] La responsabilité de l'élève c'est humm pour moi les choses les plus importantes, ça c'est pour moi comme prof, c'est que l'élève soit capable

soit de **poser une question s'il comprend pas**, c'est sa responsabilité, ou de venir voir le prof après, et de communiquer s'il a besoin de plus de temps pour faire quelque chose au lieu de juste pas le donner, de venir voir le prof et dire qu'il aurait besoin de plus de temps, qu'est-ce qu'on peut faire, surtout il est **responsable de développer ce sens de gérer son apprentissage**, poser des questions s'il a besoin d'aide, de demander après l'école si y a besoin d'aide, de demander du temps supplémentaire si y en a d'besoin, de demander pour ce qui a d'besoin.

É4 abonde dans le même sens. É4 a conscience également que chacun a sa vie à mener, son chemin à parcourir. É4 réalise que le temps passe bien vite et qu'il ne faut pas « manquer dix ans » avant de « se réveiller ». On comprend que É4 est préoccupée par son avenir. L'élève est responsable de « prendre ses responsabilités en mains ».

É4/23 : Sinon c'est à l'individu de prendre l'avantage de ce qu'il y a sinon c'est de sa faute [...] C'est à toi l'individu de **prendre tes responsabilités en mains**.

A : Et puis la responsabilité des autres dans ta réussite?

É4/24 : Eh ben ils peuvent t'aider bien sûr ils peuvent t'aider encourager mais bon **c'est pas comme tu dois te dépendre sur eux** c'est à toi de faire ce que tu dois faire bon ils peuvent t'aider mais eux aussi ils ont des vies [rit] so ils peuvent t'aider tout ça mais c'est à toi de faire de prendre la responsabilité et de faire ce que t'as à faire sinon après un bout tu vas te réveiller et tu vas dire oh non j'ai manqué dix ans de ma vie [rit] quelque chose comme ça.

É5 partage son opinion :

A : Et puis quelles sont (pause) quelles ont été les personnes importantes dans ton cheminement scolaire?

É5/12 : **Moi [rit] (pause) Oui c'est moi qui voulait réussir dans le fond.**

A : Et alors justement quelle est ta responsabilité face à ta réussite?

É5/20 : Eh (longue pause) Chais pas quoi dire là (pause) Ouais ouais c'est **toujours c'est moi qui est responsable de ce qui arrive je peux pas dire ah c'est la faute des autres que j'ai pas réussi** ou que j'ai réussi ouais.

A : Alors la responsabilité des autres dans ta réussite est-ce qu'ils en ont une?

É5/21 : Eh oui mais (pause) vraiment c'est [rit] minimal là c'est pas un grand rôle c'est pas un très grand rôle qui ouais.

Bien que É1, É4 et É5 croient tous que l'élève est ultimement la personne responsable de sa réussite scolaire, I5 ajoute que la responsabilité des autres sur le parcours scolaire de l'élève joue toutefois certainement un grand rôle :

I5/16 : [...] si un élève a manqué un examen, donc il y a quand même entre eux entre eux **ils s'aident ils s'aiment beaucoup hein les élèves donc euh et ils veulent la réussite des autres.**

I5 a remarqué cette collégialité entre les élèves :

I5/37 : Pour certains élèves oui, certains élèves euh euh ne (pause) puis des fois aussi c'est pas seulement l'élève, parfois aussi les amis qui entourent la personne, je pense à (omis) et à (omis), je trouvais qu'elle était **une super bonne amie, une bonne personne pour justement encourager (omis) de continuer [...].**

Déjà entre eux, les élèves vivent des relations privilégiées qui peuvent jouer certes un rôle important dans leur motivation réciproque à réussir :

É2/10 : Et puis avec les connections tu parles avec les gens tu te débrouilles et puis ensuite moi j'aime bien me référer avec mes amis parler avec eux leur dire hein qu'est-ce que tu fais en ce moment ou même les motiver parce **que j'ai des amis j'aime bien motiver les gens parce que j'aime bien être motivé moi-même.**

Le contact que l'élève aura avec ses amis sera parfois le seul contact significatif dans sa vie, croit I4 :

I4/4 : Ben moi ce que je vois c'est qu'autour de l'élève, **le plus proche c'est ses amis les autres élèves, qui l'entourent qui l'aident l'appuient très très proches très importants.** Dans son cheminement scolaire pour certains élèves après ça ce serait eh les profs puis pour d'autres les parents la famille, qui sont plus importants je pense, eh certains élèves y a pas grand chose après les autres élèves. Ça dépend, **ça dépend des élèves, y en a qui sont très seuls, ils ont leurs amis mais ils ont pas beaucoup de contact avec les adultes [...].**

Toujours selon I4, les élèves doivent prendre conscience qu'ils ont une responsabilité face à la réussite de leurs pairs:

I4/17: Ben les autres élèves y ont pas une responsabilité pour l'apprentissage d'un autre mais en tant qu'élève j'pense qui ont une responsabilité euh ou **on veut qui développent ce sens des responsabilités d'être une personne qui agit tel que les autres peuvent apprendre, que les autres veulent apprendre**, que qu'ils soient positifs qui encouragent qui respectent eux-mêmes y ont cette responsabilité-là cette responsabilité-là de **développer une communauté respectueuse** d'élèves, respectueuse **d'entraide** jusqu'à un certain point euh ouais **d'encouragement**.

Donc, la relation avec ses pairs peut avoir une influence sur la réussite de l'élève. L'élève trouvera dans cette relation, un soutien et l'entraide dont il peut avoir besoin.

En conclusion, à la lumière des propos présentés aux chapitres 4 et 5, je proposerai au chapitre 6, des pistes de réflexion et des recommandations, espérant pouvoir mieux aider les élèves à réaliser leurs objectifs de vie et leur plein potentiel.



## **Chapitre 6. Regards croisés sur la réussite scolaire : Synthèse, recommandations et conclusion**

Students will forget much of what they learn at school, you can never take away what they become as a people. (Vidéo *Dare to Care*)

Cassidy (2008)

Les données recueillies dans les entretiens menés avec les quinze participants, ont permis de dégager dans les chapitres précédents les facteurs qui pouvaient selon les participants favoriser ou entraver la réussite scolaire, de même que les représentations des rôles et des responsabilités de chacun des acteurs scolaires engagés dans la recherche, soit cinq élèves au terme de leur programme au secondaire, cinq de leurs parents et cinq intervenants du milieu scolaire. Ces discours nous permettent dans ce chapitre de définir ce qu'est la réussite scolaire pour ces derniers.

Il est clair tout d'abord que les discussions sur la réussite scolaire suscitent une grande passion chez tous les participants à cette recherche. Un des intervenants scolaires interviewé me dit en souriant que c'était un peu comme une psychanalyse. Il apparaît rapidement aussi que ce sujet se présente avec de nombreuses ramifications et différents

angles de perspectives. Déjà se pose à la base la question de définir ce qu'est la réussite scolaire.

Nous avons vu que la notion de réussite, est en elle même un concept aux multiples sens, selon le regard qui s'y pose. Nous avons vu aussi que la réussite scolaire n'est pas un simple état, soit le résultat souhaité ou l'objectif final, mais plutôt un processus qui implique à la fois l'élève et ceux qui l'accompagnent dans son parcours scolaire.

Si tous, élèves (É), parents (P) et intervenants (I), s'entendent pour dire que la réussite scolaire des élèves est l'objectif commun auquel chacun aspire lors de la scolarisation, quelle serait toutefois la définition de cette réussite pour chacun des acteurs? Et quels sont les besoins et les attentes selon chacun des acteurs (É, P, I), pour accéder à cette réussite ?

## **6.1. Une quête personnelle**

Les définitions de la réussite, telles que relevées dans les entretiens de cette recherche, permettront de cerner une diversité de représentations qui ne se restreignent pas au seul contexte scolaire. En effet, à la question posée lors des entretiens, « *Qu'est-ce que la réussite pour toi?* », les participants proposent diverses définitions en fonction de leur expérience et de la vision personnelle que chacun a de l'objectif à atteindre. Si la question de la réussite scolaire est au cœur de chaque initiative pédagogique, elle demeure aussi une question existentielle, voire même spirituelle, nous dira P4. Une

question qui suscite la passion et interpelle les participants au plus profond de leur être, de leurs valeurs et de leurs croyances.

P4/26 : [...] j'ai toujours été spirituelle mais là j'ai eu une grande renaissance spirituelle et puis je me posais cette question c'est quoi la réussite pour moi je me la suis posée dans un de mes trucs et c'est drôle que vous me posez la question pas longtemps parce que c'est un sujet sur lequel je me suis posé des questions. **La réussite pour moi eh c'est d'être en mesure d'apporter quelque chose à la société c'est ça la réussite pour moi c'est d'être en mesure d'être partie prenante de l'épanouissement de l'évolution de la société dans laquelle on vit et bien sûr cela ça sous-entend la réussite scolaire qui va permettre la réussite matérielle qui va permettre cela** [...] je sais quand elle est revenue du (pays) elle a apporté un tableau génial qui disait que **l'éducation c'est ce qu'on ne te prendra jamais** et c'est vrai même quand on a tout perdu et c'est là et grâce à ça on sera toujours capable de continuer parce que on aura toujours la foi parce que on croit en soi et eh mais est-ce que ça a répondu au succès ?

P4 exprime bien combien, pour elle, la réussite est liée au besoin de l'accomplissement de soi et de contribution sociale. Dans cette optique, la réussite scolaire – et par extension la réussite matérielle – participent à une conception plus large de la réussite, entendue comme le succès. On peut se demander comment alors faire le lien entre la réussite scolaire et les diverses représentations beaucoup plus globales de la réussite ? La réussite scolaire est nécessaire, selon P4, car elle permet l'atteinte de la réussite matérielle. Par contre l'accomplissement de soi, la confiance en soi et le sentiment d'avoir un impact dans la société, sont représentés dans son discours comme des valeurs de réussite beaucoup plus importantes. Ainsi, la réussite est perçue comme un objectif non seulement dans le cadre scolaire, mais comme un objectif dont les effets auront des répercussions personnelles à court terme, mais aussi sur sa vie à long terme, ainsi que pour la société en général.

Dans cette optique, la réussite est contemplée dans ce qu'elle apporte au quotidien, ou au terme d'une étape de sa vie (par exemple, à la fin des études secondaires), comme un accomplissement personnel et se dessine comme une quête personnelle à la fois ancrée dans la réalité du quotidien et l'utopie des plus grandes ambitions de l'homme qui aspire au sentiment d'avoir réussi sa vie. Pour certains, la réussite est alors synonyme de bonheur.

P2/31 : La **première réussite c'est d'être heureux** d'être heureux dans sa vie je crois que c'est un petit peu ce qu'on cherche tous.

Être heureux serait cependant une « première réussite », ce qui laisse présager qu'il y en a plus d'une. Plusieurs participants toutefois s'entendent pour dire que la réussite finalement est unique à chacun, une quête personnelle :

I1/49 : Ben c'est sûr ça dépend des élèves **une réussite pour un ce sera pas une réussite pour l'autre.**

Pour les élèves (É2 et É4), la réussite vient de la satisfaction de pouvoir faire ce que l'on aime, et de pouvoir en vivre :

É2/26 : La réussite c'est d'avoir trouvé un domaine dont tu es heureux et que tu fais au maximum et puis ça donne le goût d'aller au travail **parce que tu aimes ce que tu fais c'est une réussite** et quand tu fais quelque chose c'est généralement bien payé parce que tu le fais avec ton cœur. Et **si tu le fais au maximum c'est toujours bien récompensé** donc c'est une réussite.

É4/19 : La réussite c'est ce que tu veux [...] **faire ce que tu aimes et être payée c'est ça la réussite.**

On remarque que tout d'abord pour É2 et É4, la réussite s'exprime par un accomplissement personnel, qui apporte une satisfaction et un confort de base matériel,

« ta petite maison ton petit argent ta petite voiture », et humain, « ta petite famille ton petit quelqu'un ». Il ne semble pas y avoir de doute dans la tête de ces deux élèves, qu'il faut travailler dans la vie, et celui qui travaille fort, « avec son cœur », en récoltera certainement le fruit, pensent-ils. La réussite, selon ces élèves, se traduit alors par la chance de pouvoir vivre d'un métier qui leur plaît, entouré des gens qu'ils aiment. Ils sont prêts à travailler fort en autant que ceci leur apporte confort matériel et permette l'expression de leurs ambitions profondes. Ainsi on peut croire que, dans le cadre de la réussite scolaire, l'élève au terme de son parcours secondaire, aurait l'option de poursuivre ses ambitions propres et ses passions, qui lui apporteraient le sentiment d'avoir réussi sa vie, en lui assurant confort matériel, des relations humaines significatives et la réalisation de soi.

P5 abonde aussi en ce sens :

**P5/16 : [...] réussir à faire ce qui te motive ce qui est dans toi tes aspirations profondes [...] c'est beaucoup par rapport à toi-même pas nécessairement par rapport à les autres [...] moi je considère que j'ai réussi pour moi ma plus grande réussite à moi c'est mes enfants c'est sûr que je leur ai toujours dit moi j'ai pas d'argent je suis pas riche mais je suis riche de mes enfants.**

On note, dans ce dernier extrait de P5, une évolution dans la représentation de l'adulte par rapport à celle des élèves É2 et É4. Ces derniers voient la réussite comme un objectif qu'il peuvent atteindre et qui répondra à leurs aspirations personnelles, le parent ici croit aussi que la réussite est de répondre à ses aspirations profondes, mais pour lui la réussite est acquise : ses enfants sont sa « plus grande réussite », alors que pour les élèves É2 et É4, la réussite est de l'ordre du devenir. C'est également le cas pour les élèves É3 et

É5 comme on peut le constater dans les extraits ci-dessous. En effet, pour É5, la réussite est de l'ordre du possible en fonction de l'effort fourni, alors que pour É3 sa représentation est beaucoup plus floue :

É5/14 : La réussite ? Ben **ça commence avec le désir de réussir** pis après ça **c'est juste mettre l'effort pour réussir** pis quand on essaye ben d'habitude on est capable de réussir ouais.

É3/12 : (Pause) J'ai aucune idée chais pas la réussite c'est ? Chais même pas comment? **Chais pas la réussite c'est terminer quelque chose que t'as commencé** A : Ok É3 : **Pis d'être content avec. D'avoir un but et de le finir pas arrêter.**

S'il est plus difficile pour É3 de visualiser la réussite, É5 et É3 apportent tous deux un élément commun à l'image de la réussite, soit celui de la persévérance, du besoin de mettre l'effort et de le finir, de ne pas arrêter, pour atteindre son but.

La réussite est ainsi perçue comme le résultat d'un processus, initié du désir de son accomplissement; le parcours de l'élève à l'école fait partie de ce processus. Dans cette perspective, l'école assume donc une double mission, soit celle d'assurer la réussite scolaire de l'élève, mais aussi de lui permettre de se réaliser à long terme dans sa vie.

Deslandes (2010) fait également ce constat :

Graduellement, le concept de réussite scolaire s'est élargi pour devenir réussite éducative, incluant des indicateurs tels que résultats et aspirations scolaires, ajustement socioscolaire, motivation à apprendre, comportement approprié, assiduité à l'école, développement optimal, bien-être des jeunes, etc.. (p. 198)

On remarque aussi un décalage dans la représentation qu'un peut se faire de la réussite scolaire, soit la finalité de l'objet convoité, qui est le diplôme de fin d'études

secondaires, et par ailleurs les victoires accumulées de l'autre, soit ses prix, ses notes au bulletin, etc. Ces objets de motivation récurrents pour l'un, sont de courte durée pour l'autre :

É2/36 : Aussi on recevait le bulletin le seul problème dès que tu reçois le bulletin **tu regardes tes notes ça te donne le sentiment de ne pas avoir réussi** de ne pas avoir bien fait et puis **t'essaies de bien faire pendant une semaine et demie et puis après ça repart** et tu refais des choses [...].

É4/20 : Ben en fait j'avais revu mon *transcript* il y a pas longtemps et bon j'avais vu qu'effectivement j'avais eu C+ et bon beaucoup de B et bon quelques A et moi ça me dérangeait pas beaucoup parce que j'avais fait de mon meilleur ou j'avais fait assez ce que j'ai besoin je pouvais toujours me rattraper et bon j'admets que **bon j'aurais pu faire un peu plus mais honnêtement en regardant j'avais bien fait (pause) je peux toujours me rattraper.**

É5/8 : Eh (pause) ... parce que moi j'ai besoin de eh que ça me rapporte quelque chose pour que je veuille le faire pis pour moi **des notes c'était comme pas vraiment eh assez.**

Les résultats académiques ne sont donc pas nécessairement importants dans la quête de réussite personnelle de l'élève. Si les notes au bulletin peuvent être à prime abord la sanction visible de la réussite, les expressions quant à la valeur et à la qualité de la réussite de l'élève qui obtient son diplôme secondaire sont mitigées, selon les représentations des participants, qu'ils soient adultes ou élèves.

A : Eh alors (pause) la réussite pour toi c'est quoi?

P3/6 : **Ben c'est qu'il ait gradué.** Moi quand tu m'as dit j'ai un cadeau pour toi j'étais la plus heureuse, et puis pour moi aussi c'était justement une réussite c'était de le faire passer parce que je voulais pas le lâcher je voulais je trouvais que **c'était vraiment important pour lui d'avoir son diplôme** vu qu'il a tellement eu de problèmes d'apprentissage au moins ça lui ouvre plein de portes maintenant qu'il a son diplôme [...].

Si pour É3, selon P3, sa mère, la réussite académique représentait un défi de taille, celle-ci aura été beaucoup plus facile à atteindre pour É5, selon P5.

P5/10 : Ben depuis (son arrivée) je te dirais, depuis la (n)<sup>e</sup> année eh elle gagnait (un concours) à chaque année, elle a gagné (concours) une année, **elle a toujours bien réussi académiquement, je peux pas me plaindre de son cheminement scolaire**, elle a toujours été dans les élèves toujours dans les euh des A ou pas loin.

On notera ici la différence des sentiments vécus par ces deux parents. P3 qui aura connu le stress de voir son enfant éprouver tant de difficultés dans son apprentissage, mais qui n'a jamais voulu le lâcher. P5 qui reconnaît sa chance d'avoir une enfant plusieurs fois récompensée dans son cheminement scolaire. L'expérience scolaire vécue par chacun a ici une influence directe et explicite sur la vision de la réussite chez les parents et leurs enfants et on peut se demander quel en sera l'impact à long terme, dans leur vie personnelle, professionnelle et sociale ?

On perçoit par ailleurs un processus de négociation entre le résultat auquel on peut s'attendre selon le potentiel assumé de l'élève, par rapport au résultat obtenu d'un moindre effort. Comment s'expliquer en effet que l'élève, qui reconnaît son potentiel plus élevé puisse se contenter d'un résultat moindre ? L'effort n'en vaut-il pas la chandelle ? On perçoit cette négociation dans les représentations de ce qui valorise la réussite aux yeux de l'élève, de ce qui peut motiver sa quête personnelle. La négociation se fait dans les choix que fait l'élève tout au long de son parcours scolaire par rapport à l'effort qu'il donnera, selon sa représentation de ce qui est important pour lui pour réussir.



La réussite scolaire évoque ainsi une mission beaucoup plus large, qui n'est plus nécessairement à évaluer à un point précis dans le temps, comme la fin des études secondaires, mais plutôt dans un continuum de vie. La réussite dite éducative, offerte par l'école, serait alors perçue comme un pont vers la concrétisation d'un avenir valorisant pour l'élève qu'elle a accompagné à un stade de sa vie.

Reposons donc la question de savoir ce qu'est la réussite pour les participants à notre étude. Une question existentielle certes, pour le jeune, et peut-être aussi pour ceux qui l'entourent. Si on en croit É4 et É2, la réussite serait à la fois une quête personnelle qui serait également motivée toutefois par l'entourage de l'élève :

É4/19 : Ben la réussite pour moi c'est lorsque tu montes eh (pause) lorsque tu es venu **au sommet de cette montagne** et que tu dis bon je suis ici là et bon et bon je suis ici là. [rit] **Tu peux dire à tout le monde et bon j'ai fait tout ça taisez-vous laissez-moi tranquille.**

É2/8 : Moi je rentrais à la maison et je me mettais dans mon lit le soir **et je rêvais d'un futur** et je me dis qu'est-ce que j'aimerais faire j'ai vraiment envie de **faire quelque chose dans ma vie je veux aider mes parents je veux vraiment faire quelque chose dans ma vie genre les gens qui me regardent disent écoute lui il a réussi et moi je serai fier.**

On entend dans le discours de ces élèves le sentiment de la satisfaction et de la fierté du devoir accompli et de la réalisation de soi malgré les défis à surmonter, mais aussi, le sentiment d'obligation presque à assouvir les désirs de leurs parents et à contribuer à une société future. La réussite serait donc à la fois un privilège personnel et une responsabilité collective. Le degré de pression que la société pourra imposer sur chacun des acteurs scolaires, semble influencer certes leurs représentations de la réussite et leurs actions pour y accéder.

Encore aujourd'hui, certaines représentations de la sociologie de l'école semblent toujours s'appuyer sur les idées de reproduction sociale de Bourdieu, ou encore sur les idées de Durkheim (1911), sociologue français, pour qui l'éducation est le moyen par lequel la société prépare, dans le coeur des enfants, les conditions essentielles de sa propre existence ; une socialisation méthodique de la jeune génération. L'éducation prodiguée à l'enfant serait, selon lui, le reflet de l'état de sa société et serait orientée avec l'intention de répondre aux besoins de la dite société. Durkheim proposait cette définition :

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. (p. 8)

De nos jours, par contre, le discours a évolué et fait une plus grande place à l'épanouissement de l'élève, pour son profit personnel et de la société :

Le système scolaire de la Colombie-Britannique a pour mandat de permettre à tous les apprenants de s'épanouir pleinement et d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes dont ils auront besoin pour participer à une société saine ainsi qu'à une économie florissante et durable. (Paragraphe 169 (3) de la Loi scolaire/School Act, dans *Le mandat du système scolaire de la Colombie-Britannique*, VSB.)

Les circonstances de notre vie, notre condition familiale, la société dans laquelle nous grandissons, l'école que nous fréquentons, seraient tous des éléments créateurs de notre vie, des guides de notre destinée et de notre insertion à la vie sociale, notre éducation. Une éducation prodiguée par une génération d'adultes sur une génération de jeunes, dans le but de créer un certain idéal de l'homme que se fait chaque société, ce qui

aura pour conséquence, nous dit Durkheim (1911), de créer deux êtres en nous, l'être individuel, qui représente les états mentaux reliés aux événements de notre vie personnelle, et l'être social, un autre système formé plutôt des idées, sentiments, croyances, opinions collectives de notre société et que l'éducation cherche à perpétuer en chacun de nous.

É3 ressent résolument ce sentiment d'obligation qu'impose la société aux jeunes d'aller à l'école :

É3/8 : Non je me disais c'est **quelque chose que je dois faire juste suivre la société et faire ce qu'ils te demandent de faire.**

Pour É2, l'école est la route incontournable :

É2/22 : [...] donc je me suis dit j'ai essayé de m'éloigner le plus possible de l'école et maintenant je me retrouve ici mais je sais que de toute façon **t'as toujours besoin de l'école dans quoi qu'il arrive dans ta vie [...] il faut quand même que j'aie un minimum d'éducation [...].**

Pas possible, croit É2 de réussir dans la vie, sans passer par l'école. Pourtant il doute déjà du rôle qu'aura joué l'école dans sa réussite :

É2/26 : Euh (pause) pendant ce temps je ne suis pas au point où je peux me dire ou je peux regarder en arrière et dire bien écoute j'ai un appartement j'ai ci j'ai ça pis je suis heureux j'ai réussi ma vie je peux pas encore me dire ça **mais je ne pourrais pas dire d'un côté que l'école ait joué dans ma réussite.**

La réussite se veut donc une quête personnelle, mais elle est aussi perçue comme une quête sociale. On entend dans le discours des élèves, à la fois leur volonté de faire partie du construit social et la frustration des contraintes que la société leur impose pour y arriver. Il est suggéré que la réussite scolaire n'appartient pas uniquement à l'élève mais

fait aussi l'objet d'une quête sociale sensible au regard des autres et sujette à la construction sociale d'une norme.

## 6.2. Une quête sociale

Au delà donc de la quête personnelle de réussite, on perçoit dans les propos des participants une pression sociale, une norme ressentie de performer outre le désir individuel de se réaliser, de vivre ses passions et d'atteindre ses propres ambitions. En effet, on peut se demander jusqu'à quel point chacun est l'instigateur de sa réussite, ou s'il s'agit plutôt du reflet du désir des autres, d'une idéalisation externe à la volonté individuelle et de l'image que l'élève a de sa réussite, selon ses passions et ses désirs propres.

Pour I2, la satisfaction d'avoir réussi est unique et appartient à l'élève.

I2/21 : **la réussite elle est elle aussi unique comme l'enfant** parce que la réussite d'un enfant ça peut très bien se produire parce que il va réussir quelque chose en arts, un beau dessin, un beau tableau, il va en être fier, ça peut s'arrêter à un stade qui ne nous satisferait pas nous ou qui ne satisferait pas un autre élève.

Par contre, I2 apporte la nuance entre la représentation de la réussite pour l'élève par rapport à celle du parent et de l'école.

I2/11 : Et bien la réussite elle est elle est axée sur deux choses. La réussite elle est ce que **les parents souhaitent pour l'enfant**, ça c'est une chose et puis la réussite elle est **ce que l'enfant veut lui** et puis c'est fonction aussi de ses compétences de ce qu'il peut faire, alors si les deux ne se rejoignent pas, ça peut créer un problème [...] **s'il ne réussit pas et ben les parents vont bien devoir se rendre à l'évidence que il faut qu'il trouve autre chose.**

On entend dans cet extrait que le parent et l'école pourront avoir des visions et des attentes différentes de la réussite de l'élève. Le souhait de l'un pourra certes varier des désirs de l'autre. De plus, dans cet extrait, I2 suggère que l'école est mieux placée pour évaluer et juger de la meilleure orientation pour l'élève, le guider dans sa « voie », car le parent, insinue I2, ne voit pas toujours les limites de son enfant qui, selon I2, se reflètent de façon évidente dans ses résultats académiques, ce qui en soit est une représentation propre à I2. Est-ce à dire en effet qu'on peut nécessairement établir un lien direct entre les résultats d'évaluation et la réussite scolaire?

De même, P5 semble aussi généraliser ses propos lorsqu'elle affirme qu'elle croit, qu'à leur âge, les jeunes ne savent pas toujours ce qu'ils aimeraient faire :

**P5/3 : [...] c'est ça moi j'aurais beaucoup aimé qu'elle s'en aille en éducation mais elle c'était pas son choix mais je pense qu'elle savait pas vraiment comme comme je crois personnellement que les jeunes à cet âge-là ont pas vraiment d'idées face à leur avenir [...].**

On perçoit dans les affirmations des adultes, malgré leurs bonnes intentions, l'expression de normes de société plus sombres et fatalistes, voire même une vision plutôt déficitaire, tandis que le discours des élèves est empreint de plus d'espoir face à leur avenir.

Ainsi, l'école et la famille, en périphérie du développement de l'élève, cherchent à éclairer le chemin qu'ils croient bon tracer pour l'élève, porteurs d'espoir mais aussi barrière parfois aux rêves de l'élève qu'ils jugeront inopportuns. L'expérience de

l'intervenant ou du parent peut être à la fois tremplin et frein aux élans passionnés et aux ambitions divergentes de leurs propres représentations.

P2 par exemple déplore que les jeunes ne soient pas toujours réalistes, « veulent faire du cinéma », « ils veulent juste être une star », alors qu'ils devraient plutôt s'orienter vers un travail qui les passionnera vraiment pour être heureux. La question de la subsistance financière est aussi prioritaire pour certains parents qui souhaitent encourager leurs enfants à s'orienter vers une formation plus générale garante d'une meilleure subsistance, quitte à retourner aux études par la suite comme c'est le cas de P4.

Il est apparent dans l'analyse du discours de certains parents et intervenants qu'ils ont certes une vision personnelle de ce que représente la réussite de l'élève pour eux, mais le danger ici est de confondre les besoins propres à l'enfant, son identité personnelle, et l'identité idéalisée projetée par le parent, ou par la projection même des besoins du parent qui souhaiterait les voir se réaliser par l'intermédiaire de son enfant.

Pas toujours facile de lâcher prise pour le parent qui, bien qu'il réalise qu'il est important pour son enfant de réaliser ses propres rêves, aura quand même pour autant des attentes, des aspirations pour l'avenir de son enfant :

**P5/6 : [rit] [...] je trouve que c'est important de travailler dans ce que t'aime [...] c'est quoi qui va me motiver à tous les matins à me lever pour partir au travail [...] on verra l'avenir moi je me dis peut-être qu'elle retournera à l'école à un moment donné [...].**

La réussite de l'enfant devient en quelque sorte la réussite du parent. La réussite n'est pas seulement convoitée dans le regard de l'autre, mais elle est également ressentie par le parent comme une réussite qui lui revient par ricochet.

De même pour l'intervenant, selon I4 qui partage aussi la réussite qu'aura connue une de ses élèves, que tous pourtant vouaient à l'échec étant donné ses grandes difficultés d'apprentissage. Parfois ou trop souvent, par souci d'établir des normes de performance, la réussite sera évaluée selon des critères non adaptés aux besoins de l'élève et qui ne reflètent nullement sa capacité, son intelligence. Réussite et intelligence peuvent être malheureusement confondus à tort. I4 a pris beaucoup de temps pour comprendre et aider son élève. Elle en retire une grande satisfaction personnelle et professionnelle. Les attentes de l'enseignant envers ses élèves, explique I4, jouent donc aussi un rôle dans sa réussite. Il est important « d'élever ses attentes », d'établir aussi ses limites « justes », nous dit-elle :

**I4/12 : Y a ça euh je pense que en tant que prof d'avoir des attentes assez élevées, eh d'exiger de pousser un petit peu d'exiger peut-être qu'ils aillent un peu loin qui pensent qui sont capables d'aller, eh d'étirer leur vision de leur capacité [...].**

La représentation que l'intervenant a de la réussite influence directement ses actions et oriente ses interventions, et a également une influence sur la représentation que l'élève peut se faire de sa réussite. L'élève doit pouvoir visualiser où il est et où il s'en va. Selon sa philosophie et ses objectifs, l'intervenant choisit ce qu'il doit enseigner mais aussi comment il doit enseigner. « La responsabilité qui incombe au professionnel de l'enseignement touche autant la dimension affective que cognitive », croit Morin (2008,

p. 180). Son approche et les stratégies qu'il emploiera en seront le reflet. Mais avant tout, croit P4, il se doit de vouloir sincèrement la réussite de ses élèves, car sans cette volonté, à quoi bon? Comment autrement entrevoir les « possibilités » ?

P4/33 : [...] j'ai remarqué les enseignants ils sont comme le personnel du domaine de la santé **c'est de la vocation ils aiment leurs enfants ils veulent qu'ils réussissent** [...].

En résumé, la réussite scolaire serait plus qu'une réussite académique mais plutôt l'accomplissement d'un parcours qui ouvre de nouvelles portes et permet à l'élève de poursuivre son chemin avec le sentiment de réussite personnelle, muni du bagage nécessaire à la réussite de sa vie.

Dans cette optique, tel que présenté par les éditeurs du dernier ouvrage de Morin (2014) :

Il [Morin] prône ainsi une refonte profonde de l'éducation, centrée sur sa mission essentielle telle que l'envisageait Rousseau : enseigner à vivre. Il s'agit alors de permettre à chaque individu d'acquérir une autonomie, de se prémunir contre l'erreur et l'illusion, de pratiquer la compréhension d'autrui, de même que d'affronter les problèmes du « vivre » et les incertitudes de toute vie. Sept savoirs nécessaires sont ainsi utilisés dans une démarche didactique et fondamentalement humaniste.

Si la vision ultime est de réussir sa vie, la réussite se conjugue au pluriel, au moment présent, en ciblant des résultats tangibles à court terme, et à long terme lorsque chacun tente de visualiser le futur. De l'élève émane une vision utopique, où la passion et la persévérance assurent un avenir brillant, par contre les parents adoptent un discours plus terre à terre, plus réaliste peut-être. On entend dans leur discours un certain regret face à leurs propres objectifs délaissés au gré des exigences d'une vie qui aura pris des



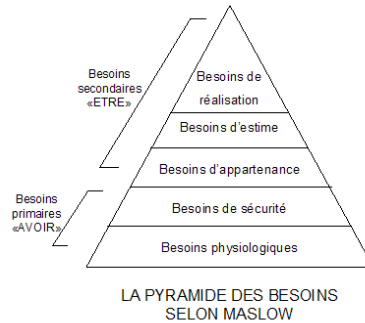
détours, au fil d'un quotidien qu'on ne peut ignorer. On se demande si la réussite souhaitée pour l'enfant n'est pas plutôt la projection d'un objectif parental non réalisé, la transposition d'un objet convoité. On se questionne aussi si vraiment l'objet souhaité, soit la réussite personnelle, n'est pas plutôt le reflet d'une quête collective sollicitée par la société dans laquelle nous vivons, dans le but de répondre aux besoins de cette dite société.

La réussite, quelle qu'elle soit, sera l'objet de la quête commune, le noyau central, le moteur des actions. Le paradoxe de la réussite se présente dans la dualité de son essence même, à la fois d'objet déclencheur et d'objet à récolter, d'où la complexité à la définir et à y répondre.

La réussite n'est donc pas l'affaire seule de l'élève mais de toute l'organisation dont il fait partie. Sa famille, l'école, ses amis, la société en sont les divers éléments.

Chaque élève est unique et a des attentes et des besoins particuliers. Il est intéressant toutefois de noter la concordance entre les représentations des acteurs interviewés de ce qu'est la réussite, par rapport aux besoins énoncés par Maslow (1908-1970) dans sa pyramide des besoins (voir ci-dessous), où la réalisation de soi se trouve au sommet. À la base de son modèle de pyramide hiérarchique, Maslow (1908-1970) inscrit les besoins physiologiques nécessaires à la survie (besoins primaires « Avoir »), et au sommet, la réalisation de soi (besoins secondaires « Être »).

La pyramide des besoins selon Maslow (1908-1970) :



Tout comme Maslow, les participants favorisent la valeur de l’accomplissement de soi, mais en parallèle avec la quête du confort matériel auquel on ne peut échapper au quotidien.

Ainsi, le système scolaire devrait fournir à l’élève les outils nécessaires dont il aura besoin pour gagner sa vie, mais il devrait aussi favoriser la réalisation de soi de tous les élèves, qui pourront alors réinvestir au profit de tous dans la société.

Pour ce, l’image du système scolaire comme un écosystème prend tout son sens car elle implique une organisation régulée par des mécanismes propres à répondre aux besoins de chacun. Ainsi, il est important de bien cerner les besoins des divers acteurs clés, ce que nous ferons dans la prochaine section.

### **6.3. Besoins déclarés**

Dans un écosystème, comme on pourrait considérer l’école, les personnes interagissent les unes avec les autres et ajustent leurs comportements selon leurs besoins et en fonction des contraintes du milieu dans lequel elles évoluent. Chacun des acteurs scolaires est animé par l’objectif de la réussite scolaire, et chacun a ses besoins propres

et un rôle à jouer.

Il faut alors identifier les représentations des divers besoins exprimés par les acteurs clés du système scolaire, soit les élèves, les parents et les intervenants à l'école. Suite à l'analyse des propos des participants à ma recherche sur les facteurs qui peuvent favoriser ou entraver la réussite scolaire, ainsi que sur la répartition des rôles et des responsabilités, j'ai pu identifier trois grands besoins : le besoin d'être, le besoin de l'autre et le besoin de devenir.

### **6.3.1. Le besoin d'être**

Pour l'élève, le besoin d'être peut s'associer à tout ce qui contribue à sa construction identitaire et à son sentiment d'être digne de réussir.

Dans le contexte particulier de l'éducation francophone en milieu minoritaire, bien que le fait d'être bilingue et l'acquisition du diplôme bilingue représentent des objets de motivation et de valorisation exprimés par quelques participants à la recherche, peu d'emphase est apportée à ces facteurs dans le contexte plus général de la réussite scolaire. La construction identitaire, telle que perçue par les divers acteurs, va au-delà de la dichotomie anglais/français que suggère souvent le discours en éducation en milieu majoritairement anglophone. L'appartenance identitaire de l'élève se situe au-delà de la langue, mais plutôt dans l'expression de son potentiel, dans un contexte scolaire et une société plurilingues en perpétuelle transformation.

É5 voit son passage au secondaire comme une transition vers l'âge adulte :

É5/3 : Eh (pause) Parce que j'aimais pas ça juste dire que j'allais à l'école secondaire parce que je me sentais jeune **je me sentais pas adulte encore.**

Au départ, chacun a un potentiel qui lui est propre, potentiel qui sera accru par ses expériences de vie, que ce soit dans sa vie personnelle, familiale ou à l'école. Il est difficile toutefois de quantifier ce potentiel, et bien que certains puissent y associer la réussite académique, pour P1 c'est plus une question de sentiment de fierté personnelle :

P1/13 : Mon enfant a réussi s'il est fier de lui.

Selon I5, on ne décèle pas toujours le potentiel des élèves et nous devons les encourager plus et non pas se baser uniquement sur leurs notes :

I5/7 : [...] c'était une élève qui avait tellement tellement d'énergie puis de vouloir réussir et **quand on lui a donné une lueur d'espoir et on lui a dit : « oui t'es capable tu peux tu peux » elle l'a fait** [...].

I5 déplore que trop souvent on ne perçoit pas le vrai potentiel de l'élève ou encore qu'on ne parvienne pas à éveiller en celui-ci le sentiment d'espoir de réussir. Les notes ou résultats académiques, encore une fois, peuvent se faire obstacle au développement du potentiel de l'élève. Autrement dit la réussite n'est pas simplement quantitative, elle s'inscrit dans le creuset de la représentation que l'élève se fait de son potentiel et les résultats ont peu ou pas d'importance car ils ne sont pas nécessairement témoins du potentiel réel de l'élève, de ce qu'il est ou pourrait être.

A : Est-ce que vous croyez que ses résultats scolaires reflétaient son potentiel?

P2/22 : **Non non pas du tout** pas du tout je crois que ses résultats scolaires quand ils étaient bons oui mais comme c'était vraiment épisodique et rare je crois que **son potentiel il l'aura (pause) c'est un mot commercial** [...].

P2 questionne ici le sens même du mot « potentiel », mot « commercial » passe-partout que l'on emploie à toutes les sauces. Pourtant il demeure que les écoles francophones, dont il est question dans cette recherche, se sont données pour mission de développer chez l'élève une culture d'apprentissage continu avec la vision que tous leurs élèves atteindront leur plein potentiel. Ce potentiel à atteindre est donc à la fois présent et futur. L'élève « est » et « deviendra ». En quoi l'école jouera-t-elle un rôle dans ce processus? Pour P4, l'école a mis à jour ce dernier.

P4 en effet témoigne du rôle qu'aura joué l'école pour son enfant :

P4/23 : [...] Ouais mais **grâce à l'aide de l'école on a pu tranquillement eh sortir le maximum** qu'on pouvait et ça ça a pu lui permettre d'avancer et tranquillement à partir de la 10<sup>e</sup> et 11<sup>e</sup> année de pouvoir finalement se retrouver [...].

Les résultats scolaires sont souvent perçus comme le potentiel de l'élève, potentiel qui fluctue, d'après I3, selon le rendement scolaire, les efforts fournis et la motivation du moment :

I3/12 : Ça dépend, pour quelques élèves **ça représente leur potentiel parce que ils mettent de l'effort et ils ont de la motivation interne** mais pour les autres, ils peuvent réussir beaucoup plus mais ils ne sont pas motivés à travailler dans le système.

Comment le potentiel pourrait-il donc fluctuer ainsi? « Arrêter et recommencer », comme nous dit P4. Comment se fait-il que l'école puisse mettre un frein au potentiel de l'élève, l'empêcher de « s'épanouir »? P4 parle même de « perte de confiance » en soi, en elle, en l'avenir : « Espérons qu'on est parti [...] ».

Le potentiel n'est-il pas plutôt l'essence même de l'élève, ce qui l'identifie en tant qu'être unique? Que fait l'école pour permettre à l'élève d'exprimer son « être » unique et de développer le potentiel de cet « être »? On entend dans ces propos un sentiment d'échec face à l'épanouissement du potentiel des élèves, tout au moins un manque de motivation et une incertitude face à l'avenir.

Il remet aussi en question le système d'évaluation à l'école qui, à son avis, est peut-être le reflet des difficultés de certains élèves dans les domaines académiques, si l'enseignant n'adapte pas la tâche aux habiletés cognitives de l'élève et si l'élève n'est pas encadré selon ses besoins. Ainsi l'évaluation n'est pas nécessairement garante du potentiel de l'élève dans les domaines où il pourrait potentiellement mieux se réaliser :

A : Si on parle de résultats scolaires est-ce que tu penses que les résultats de tes élèves reflètent leur potentiel?

I1/35 : Ben encore une fois probablement pas (pause) je le guide énormément donc eh est-ce que ses résultats reflètent bon ben c'est ça quand je suis pas avec lui comme en français par exemple ben ça va très mal ben est-ce que ça reflète son potentiel ben c'est sûr qu'il sait pas écrire même en anglais ça fait que il coule les dictées il est pas capable de faire de la poésie tu sais big deal ça vas-tu l'aider dans la vie ça? Il comprend rien quand il lit Shakespeare again who cares? (pause) Ça fait que non moi je pense que c'est ça fait que lui est-ce qu'il va être capable de passer son année? Je le sais pas j'espère pour lui parce que **ça reflète pas son potentiel y a du potentiel ailleurs dans un métier quelconque** je sais qu'il va être capable qu'il va bien réussir ce qu'il va choisir parce que il va être intéressé.

Il y a certainement lieu de s'interroger sur les pratiques d'évaluation dans notre système scolaire, et sur leur bien fondé, dans l'optique de la réussite. Selon Zhao (2009) :

How we define success for students, teachers, and schools determines how students, teachers and schools are evaluated, and it directs the energy, efforts, and resources to what are considered indicators of success. (p. 183)

De même, il est primordial de considérer, selon Saint-Pierre (2010) que :

Le monde dans lequel évolue l'école connaît de profondes mutations qui exercent des pressions sur la définition des finalités de l'éducation et l'atteinte de la réussite éducative. (p. 18)

Les critères de réussite et les méthodes d'évaluation sont à réévaluer selon les besoins des élèves pour leur réussite éducative à court et à long terme. P1 croit que l'on n'évalue pas toujours l'élève à son potentiel :

P1/7 : (Pause) Non pas toujours (pause) Non. (Silence) Des fois, c'est la manière qu'ils évaluent les élèves ça ne reflète pas le potentiel de l'élève. A : Par exemple? P1 : Exemple si des fois les questions étaient posées d'une autre manière, si les questions pourraient être, que l'enfant pourrait au lieu de l'écrire, il pourrait l'exprimer en mots ou en chais pas en discussions (pause) Pis les profs i i quand ils donnent une épreuve, **ils te donnent une épreuve pis comme débrouille-toi avec ça au lieu des fois d'éclaircir la question,** (pause) **ils ont pas une bonne note mais ça ne représente pas ce que l'enfant a compris, qu'est ce qu'il sait ou qu'est-ce qu'il pourrait apporter.**

Ceci remet aussi en question la pertinence et l'évaluation de certains objectifs présents dans le système scolaire aujourd'hui. En effet, les programmes d'études sont-ils adéquats aux besoins des élèves dans la société d'aujourd'hui?

Selon P1, l'évaluation ne respecte pas toujours le rythme d'apprentissage de l'enfant, souvent par ignorance de ses besoins, ce qui peut engendrer des frustrations, voire même des « accrochages » :

**P1/29 : Certains accrochages qu'on a eus, c'était des professeurs qui encore-là qui ne prenaient pas la peine de connaître l'enfant.** Mon élève, mon garçon moi avait besoin de plus de temps, selon moi tu ne punis pas un élève parce que lui sa manière d'apprendre ça lui prend un peu plus de temps, tu lui donnes un peu plus de temps pour qu'il écrive. [...] **Ça n'évalue pas qu'est-ce qu'il sait cet enfant-là ou tu sais-là vraiment où il aurait pu avoir le temps de répondre les autres parce qu'il avait de quoi à contribuer dans chacune des autres.**

Encore une fois, le besoin d' « être » de l'élève est ignoré dans le contexte d'un système qui réclame des évaluations standardisées. Pour cette raison, sont souvent confondus « réussite académique » et « potentiel », ce qui vient remettre en question les savoirs scolaires en termes de savoirs savants et de savoirs pratiques, entre autres.

Pour d'autres, n'ayant pas de difficultés académiques, la réussite académique va de soi:

**P5/12 : Non je trouvais pas qu'ils ont eu des difficultés académiques c'est pas (pause).**

A : Est-ce que tu crois que ses résultats scolaires reflètent son potentiel?

**P5/12 : Oui exactement, oui c'est sûr et certain.**

Pour P5, les excellents résultats scolaires de sa fille sont « c'est sûr et certain » garants de son potentiel. Pourtant P5 dit un peu après :

**P5/19 : Oui je dirais qu'elle a réussi son parcours scolaire malgré que j'aurais été j'aurais aimé qu'elle continue un peu plus loin** mais comme j'te dis ça veut pas dire qu'elle va pas continuer à un moment donné alors son parcours scolaire académiquement [...].

En effet, É5 a choisi un métier manuel qui répond plus à sa personnalité et à ses affinités, une voie beaucoup moins académique que ce que laissaient présager ses résultats académiques. Ainsi, on comprend qu'on ne peut pas toujours systématiquement



associer la réussite académique au développement du potentiel de l'élève, à l'expression de son besoin d' « être ».

P3 en est un autre exemple. P3 connaissant les difficultés académiques de son enfant, considère qu'il aura atteint son potentiel :

P3/6 : Euh **à cause de son problème de compréhension, il était chanceux de passer** moi je pense parce que c'était difficile pour lui moi je pense que oui ses notes ont reflété son potentiel.

Même si É3 aurait préféré développer son côté artistique :

É3/6 : **Parce que je comprenais pas trop les choses je pensais plus puis je faisais plus des trucs que j'aimais chais pas.**

A : Qu'est-ce que t'aimais à l'école?

É3: Dessiner.

A : Dessiner ok.

É3 : L'art.

A : Les arts.

É3 : Des livres et des mots ça me (pause) [rit].

A : Et puis alors tes projets maintenant c'est de devenir (métier).

É3 : C'est un art.

A : T'es artiste.

É3 : **J'aime les couleurs et puis la perfection.**

A : Alors tu recherches ça la perfection toi ?

É3 : Oui.

A : Dans ton art ?

É3 : Oui.

É3: Pas trop mais de créer des choses différentes et puis de prendre un autre niveau t'sais.

Il est intéressant de voir qu'un élève qui a eu tant de difficulté à l'école puisse rechercher la perfection dans son art, dans son travail. Si on lui donne la chance de se réaliser dans ce qui le passionne, dans un domaine où il excelle, la vision devient alors sans limite.

É4 aura eu la chance d'explorer ses talents artistiques au secondaire, les différentes expériences qu'elle y aura eues, lui ont permis d'explorer diverses options qui l'auront aidée à découvrir ses talents :

É4/18 : [...] mais bon je les ai développés et fait quelques compétitions c'est ça alors tout ça ça a entraîné jusqu'au plan de du portfolio de transition du plan de transition et **j'ai mis ça dans mon *showcase*** [...].

Certains se réaliseront plus dans les sports, plutôt qu'académiquement, ou tout simplement parce qu'ils ont besoin de bouger:

P2/7 : [...] mais **c'est un garçon sportif il a besoin de bouger besoin d'action** [...].

Et pour I2, cette réalité existe bien :

I2/19 : On a des élèves en particulier qui ne sont **pas très bons académiquement mais qui vont se révéler dans les sports ou dans les arts et on a ce qu'il faut pour pouvoir les pousser dans cette voie-là**. Oui ils s'épanouissent, **ils s'épanouissent merveilleusement là-dedans**.

Chacun dans son « être » possède des habiletés, des traits de personnalités qui lui sont propres, qui pourront influencer sa réussite à court et à long terme.

Robichaud (2010) évoque le caractère unique et spécifique de chacun :

J'aime l'image de la baleine, qui émerge progressivement à la surface de l'eau, dans l'espace et le temps, car cette image me rappelle que chaque être humain émerge, change et devient, à notre insu, une personne dont nous ne connaissons pas l'être profond. Aussi ignorons-nous ce que cette personne deviendra. (p. 174)

La connaissance de soi et de ses ambitions est un guide important qui peut indiquer la direction à prendre et tracer le chemin de l'avenir pour l'élève. La

construction identitaire de l'élève est une quête individuelle, mais qui ne se fait toutefois pas seule ou en abstraction à son environnement; l'élève aura aussi besoin de l'autre dans sa quête vers la réussite.

Le regard que le jeune pose sur son futur est pour certains masqué par l'inconnu et plus d'un se questionnent sur leur avenir. Le regard que les autres poseront sur lui pèse aussi dans la balance.

### **6.3.2. Le besoin de l'autre**

Pour se découvrir, pour développer son potentiel, pour visualiser sa réussite et voir se dessiner son avenir, l'élève a aussi besoin de l'autre.

L'élève en milieu scolaire, bien qu'il y développera son identité, n'y chemine pas seul mais plutôt en tant que principal intéressé d'une relation dite école-famille-communauté, au cœur d'une cellule indissociable sensible à toutes interactions, et ce dans le contexte d'une communauté et d'une société dont on ne peut ignorer les influences.

A : Oui tout au long de son parcours scolaire t'as l'élève au centre qui t'as autour?

I5/5 : **Les parents euh les gardiens, les enseignants, la direction, euh enseignants puis conseiller, euh les amis et dans certains cas des services sociaux.**

En contexte minoritaire, s'ajoute une autre dimension d'influence selon l'environnement plus ou moins francophone dans lequel l'élève évoluera tout au long de son parcours scolaire.

L'élève apporte donc avec lui un bagage qui lui est propre, ou encore résultat des diverses influences dans sa vie, telle une dynamique familiale dont l'impact sur son apprentissage n'est pas à négliger. « L'autre » est omniprésent dans la vie de l'élève qui a besoin de ces relations de soutien au quotidien, tels que nous pouvons entendre dans le discours des divers acteurs scolaires.

Les cinq parents qui ont participé à notre recherche reconnaissent une importance au soutien parental, mais si pour certains l'aide serait plutôt académique, il est tout autant prioritaire pour les autres d'apporter un soutien moral, un encadrement familial propice à encourager la motivation chez leur enfant.

Dans une étude publiée par Robinson et Harris (2014), les auteurs suggèrent un changement de paradigme, dans le type d'implication du parent, pour accroître la motivation de leur enfant à l'école :

The themes that emerged from the focus groups describe the importance parents placed on children's academic success in ways that differ from conventional involvement activities schools and policy makers currently advocate. Parents' primary contributions, according to students, stemmed from setting high academic expectations and creating a comfortable space for them to develop their own academic motivations. (p. 211)

Le parent ne sait pas toujours comment il peut aider son enfant et pourra le faire à sa façon, selon ses expériences et ses valeurs personnelles. Le soutien que le parent pourra apporter à son enfant à l'école n'est pas décrit dans un livre de recettes, il n'y a pas de « formule secrète », mais à la base « c'est toute une question d'amour pis d'amour inconditionnel », dit P5 :

On comprend, dans les propos recueillis, que la famille puisse être « la priorité numéro un » dans la vie d'un enfant, qu'un encadrement sain et des modèles de valeurs à la maison, puissent avoir une influence positive sur le comportement de l'élève et sa réussite scolaire, ce que Bourdieu (1993) appelle le « capital » familial transmis d'une génération à l'autre, un investissement à long terme (p. 35).

De même, l'enfant « ressentira » et sera « affecté » par le comportement du parent, pour ce, il a besoin d'avoir confiance que le parent sera là pour lui, peu importe.

P5/13 : Ben les personnes importantes je suis sûre que premièrement sa maman. Moi je veux dire **je crois que les résultats scolaires ça commence à la maison**, c'est vraiment le parent qui est derrière son enfant [...] moi **je crois beaucoup au principe de la famille je me dis la famille dans la vie d'un enfant c'est la priorité numéro un avant même l'école je me dis ça commence c'est la première cellule la cellule familiale.**

P5 dresse ici un portrait traditionnel de la famille, qu'elle se représente comme un modèle idéal pour l'enfant. Par contre, comme le dit P5, les familles éclatées sont le lot de bien des enfants d'aujourd'hui; on ne peut garantir la stabilité familiale et on peut s'attendre, ajoute-t-elle, à des conséquences négatives sur la réussite de l'élève. Le soutien familial, tel que discuté précédemment, est primordial, mais pouvons-nous toujours assumer le mieux ou le pire tel que le présente P5 ? Pouvons-nous affirmer qu'il sera inévitablement difficile pour l'élève de bien réussir à l'école s'il vient d'une famille éclatée ? Et pouvons-nous de même conclure que les difficultés qu'un élève éprouve à l'école sont causées par les problèmes vécus dans sa famille ?

I5 de son côté déplore l'absence de parents pour certains élèves :

I5/17 : Euh ben **les parents c'est de s'assurer que l'élève a ce qui est nécessaire pour bien réussir**, donc euh une chambre où il peut travailler où il peut bien dormir, avoir des heures régulières, bien manger euh peut-être voir aussi l'entourage qu'il y a autour de l'enfant, **malheureusement on a beaucoup d'enfants qui ont pas de parents donc ça c'est un dilemme**, donc.

A : Comme pas du tout de parents?

I5 : Qui ont un gardien, qui ont un frère ou une sœur qui ne sont pas toujours disponibles, qui ne savent pas s'y prendre non plus ce ne sont pas des parents, y a ceux qui ont un parent mais qui n'est pas vraiment présent non plus, on a des parents qui euh ont des problèmes psychologiques psychiatriques, euh des problèmes de drogues ou d'alcool euh donc c'est délicat pour ces enfants car **ils n'ont pas d'ancrage à la maison, c'est à l'école qu'il faut les créer**, et si on peut justement créer là cette **espèce de famille, euh l'élève peut réussir parce que il va se sentir bien dans le milieu scolaire parce que il n'aura pas ça à la maison**. On en a plusieurs comme ça.

I5 parle du besoin d' « ancrage » à la maison et suggère que c'est à l'école qu'il faut le créer, et si on peut justement « créer là cette espèce de famille ». L'école se voit donné le mandat de se substituer à la maison et à la famille, afin de combler le sentiment d'appartenance de l'élève dont il a besoin pour réussir. La question se pose : l'école a-t-elle donc le rôle d'instruire ou d'éduquer les élèves ?

Le discours insinue que la vie familiale moderne n'est plus ce qu'elle était, que ce soit dû aux nombreux divorces ou aux responsabilités accrues des familles où les deux parents doivent maintenant travailler à l'extérieur, mais P5 croit toutefois que si peut-être pas tous les parents peuvent aider leur enfant, elle propose alors que ceux-ci puissent trouver d'autres ressources pour combler le besoin de soutien qu'a l'enfant :

P5/22: Ben les facteurs qui peuvent faciliter la réussite sont justement premièrement comme je te dis les parents à la maison, je me dis ça c'est le numéro un de vraiment être en arrière de ton enfant pis de l'aider tu sais c'est sûr c'est **pas tous les parents qui peuvent aider mais tu peux toujours essayer de trouver des ressources**.

Le manque de soutien à la maison « des nouvelles générations » revient encore dans le discours de cette participante. Les représentations des parents et des intervenants indiquent leur inquiétude pour les enfants qu'ils jugent plus ou moins encadrés, selon leur situation familiale et dépendamment de leur propre expérience. Les parents et les intervenants conviennent du besoin de stabilité familiale pour l'élève et d'un appui académique à la maison, comme pour les devoirs par exemple.

P1/22 : Moi je l'ai suivi beaucoup, depuis la maternelle, j'ai souvent vidé le sac d'école, puis qu'est-ce que tu fais, qu'est-ce que t'as à faire, assis-toi, organise-toi, **j'ai beaucoup suivi mes enfants à travers à l'école.**

Les parents mentionnent particulièrement le besoin d'aide qu'a leur enfant pour apprendre à s'organiser et pour développer de bonnes habitudes de travail. P1 aura essayé de son côté d'aider son fils à adopter de bonnes habitudes de travail, à persévérer malgré ses difficultés :

P1/4 : [...] **il fallait que je le pousse un petit peu pour qu'il se mette au travail pour qu'il travaille un peu plus fort dans les choses qu'il avait plus de difficulté, pour pas qu'il abandonne, pour qu'il continue [...].**

P3, ne pouvant répondre à tous les besoins de son fils, aura fait appel à l'aide d'un tuteur, jugeant nécessaire une aide extérieure à l'école :

P3/12 : Ben j'étais là pour lui quand il avait des problèmes dans ses projets, il savait pas comment les partir et tout j'étais là pour l'aider à les partir j'ai mis le temps qu'il fallait, j'en ai mis des heures à essayer de lui faire comprendre et tout **quand je me suis aperçue que je pouvais pas le faire j'ai pris des tuteurs** mais parce que ça devenait de plus en plus ça devenait trop difficile pour moi de pouvoir l'aider **j'avais pas les connaissances.**

P2 évoque aussi son appui tout au long du parcours scolaire de son enfant comme un incontournable à sa réussite, malgré les nombreuses frustrations que cela aura pu lui causer; un « cauchemar » qu'il aura vécu tout au long des études de son fils, tel que décrit plus tôt.

A : Alors quelles ont été selon vous les personnes importantes dans le cheminement scolaire de votre enfant dans toute sa vie finalement autour de lui là?

P2/24 : Eh ben je vais vous dire une chose que **j'aurais préféré ne pas dire mais moi j'ai toujours été derrière.**

Les parents ressentent entièrement le besoin de leur enfant de recevoir leur aide et ils reconnaissent leur valeur dans le processus. Le parent souhaite que son enfant devienne autonome, mais estime que celui-ci a encore besoin de son parent qui le « pousse ». Le parent est « derrière » l'enfant; tel est souvent perçu le besoin d'accompagnement du parent pour son enfant.

P3 partage sa fierté au terme du parcours secondaire de son fils. Heureuse de la réussite de son enfant, un « *achievement* » pour lui, et pour elle; une réussite donc partagée, quand on connaît tout le soutien qu'elle a apporté à son fils tout au long de ses études :

A : Alors tu considères qu'il a réussi son parcours scolaire?

P3/8 : Oui (avec un beau sourire).

A : [rit] Avec un beau sourire si je pouvais prendre une photo ça serait bon.

P3 : Oh oui pour moi c'était **tout un *achievement*.**

P4, par contre, déplore un environnement familial qui aura « noyé » le potentiel de sa fille. Cette mère ressent une culpabilité de ne pas avoir pu soutenir son enfant à un



passage plus difficile de sa vie et y voit un lien avec les résultats scolaires non représentatifs du « potentiel » de sa fille pendant cette période.

P4/23 : Non c'est paradoxal mais c'est pour ça que eh je veux dire juste que peut-être ses résultats scolaires ne reflétaient pas son potentiel pourquoi parce que son potentiel pendant une période était eh eh comment je veux dire était **un petit peu noyé dans un environnement qui n'était pas propice** c'est-à-dire de l'environnement déjà de départ à la maison [...].

Encore une fois, on semble associer le degré de réalisation du « potentiel » à un facteur externe tel l'environnement familial.

Dans ce contexte peu propice, P4 aura aussi fait son possible pour apporter soutien à sa fille, tout au moins par le dialogue et ses encouragements :

P4/25 : Moi moi quand même à mon niveau parce que quand je pouvais je l'aidais à faire des devoirs quand je pouvais je lui parlais quand je pouvais je l'encourageais et eh assez régulièrement eh **ben considérant les circonstances oui donc oui j'ai fait ma petite part quand même.**

P4/33 : Oui alors l'encadrement familial ce serait effectivement que les parents eh **par le dialogue pas par la force fassent comprendre à l'enfant pourquoi c'est important la réussite scolaire et eh bon et aussi par leur aide je veux dire l'aide aux devoirs mais aussi par la motivation l'encouragement** [...].

P4 insinue que c'est souvent par la « force » que le parent tente de convaincre son enfant de l'importance de la réussite scolaire, alors qu'un encadrement familial qui encourage le dialogue comme outil de motivation serait plus propice selon P4.

Feyfant (2011) décrit cette dichotomie entre les perceptions du rôle parental, soit « l'autorité parentale » versus « le raisonnement », comme outil de motivation :

L'autorité parentale se manifeste, dans les milieux populaires, par la surveillance et la punition; dans les catégories moyennes et supérieures, la punition est plutôt d'ordre psychologique (on retire son affection) ou légitimée par le raisonnement. Depuis quelques années, on note une tendance à mélanger les formes de contrôle souple et l'autonomie. Dans les familles populaires, on stimule plus les filles, on laisse faire les garçons. En termes de réussite scolaire, l'encouragement à l'autonomie et à la prise d'initiatives est plus favorable à la réussite, notamment à l'école élémentaire et les rôles stéréotypés sont moins favorables à la réussite scolaire des garçons. (p. 2)

Cette idée des stéréotypes entre les besoins des garçons et des filles n'a pas été apportée par les participants à cette recherche mais il est intéressant de noter, dans cet extrait, l'emphase placée dans le développement de l'autonomie et de la prise d'initiatives chez les jeunes, peu importe leur sexe, dans le contexte de la réussite scolaire.

Ajoutons que ce soutien maternel que P4 propose, É4, sa fille, malgré certaines difficultés temporaires à la maison, le reconnaît comme « primordial » à sa réussite, tout autant, sinon plus que ses pairs et les intervenants scolaires :

É4/17 : Bof **bien sûr ma mère a été tu sais mon coach eh mon coach primaire mon coach primordial** là et elle m'a aidée juste (pause) elle a juste été là à la maison et elle m'écoutait et tout ça. Alors **mes amis bien sûr** c'était les étudiants mes coéquipiers et la plupart du temps on avait les mêmes classes on s'entraidaient et bon ouais c'est juste **l'alternative de ma mère quoi sauf plus jeune et ils me comprennent un peu plus là** quoi et bien sûr mes enseignants c'est eh dépendant des matières c'est tous du même niveau mais ils étaient tous patients ils étaient tous attentifs et ils me donnaient assez ils me donnaient assez d'attention.

Le soutien de la mère prend souvent une grande place dans la vie scolaire de l'élève et on l'entend dans le discours.

É5, fille de P5, attribue d'ailleurs une grande part de sa réussite à sa mère :

A : C'était facile pour toi.

É5 : Ouais.

A : Est-ce qu'il y avait une raison pourquoi c'était facile?

É5/3 : Je dirais que **c'est probablement à cause de ma mère, comment elle m'a élevée**, pis juste moi quand je suis plus responsable.

É3 est conscient de toute l'aide que lui aura encore et toujours apportée sa mère :

É3/9 : **Ma mère m'a beaucoup aidé je trouve elle m'a toujours bien aidé puis elle m'a poussé et puis elle me pousse toujours** et puis ouais.

Le parent est donc souvent perçu comme le soutien le plus important pour l'enfant dans son parcours scolaire. Le parent est celui qui sera « toujours » là. Les élèves reconnaissent l'appui de leurs parents et expriment leur reconnaissance. Il apparaît souvent aussi que cette appréciation est mutuelle, par l'enfant et son parent.

É2, tout comme les autres élèves qui ont participé à cette recherche, accorde une grande place à la relation ouverte qu'il peut avoir avec sa famille, comme facteur de sa réussite, comme vu précédemment :

A : Et les autres est-ce qu'ils ont une responsabilité dans ta réussite?

É2/38 : **Ma famille beaucoup mes parents ils me poussent beaucoup ils sont toujours là ce que j'aime bien avec ma famille c'est que je suis vraiment ouvert d'esprit** je parle de tout je parle de ma copine je parle de tout je parle de mon avenir je suis vraiment je suis vraiment pas bloqué avec ma famille [...].

É2 ne voudra certes pas décevoir ses parents et les en remerciera :

É2/24 : Ben déjà c'est **je peux pas me permettre de décevoir mes parents** des adultes je les respecte même si à la maison c'est pas plus facile pour autant.

É2/13 : [...] ça en fait **je remercie beaucoup mes parents** parce que le fait que je sois venu ici m'a fait beaucoup plus prendre conscience sur mon futur que j'aurais pu le prendre avant ça m'a vraiment je veux dire tous les jours je pense à mon futur.

Plusieurs participants expriment le sentiment du besoin de repère et de stabilité qu'ont les élèves, et c'est prioritairement à la maison, souvent auprès de la mère, croient-ils, que les élèves combleront ce besoin.

De plus, Deslandes et Bertrand (2004) rapportent que :

Les études montrent que les mères communiquent davantage avec les enseignants lorsque l'élève est de sexe masculin (Deslandes, 2001). Les parents ont tendance à aider davantage un enfant qui a, pour la première fois, des difficultés scolaires (Eccles et Harold, 1996). Par contre, ils diminuent leur engagement à mesure que l'enfant passe d'une année scolaire à l'autre (Deslandes et Bertrand, 2004). (p. 412)

Ainsi, au revers de la stabilité familiale, le désengagement familial graduel pourra aussi avoir une influence sur la réussite de l'élève, en encourageant le développement de son autonomie et de sa confiance en soi. La diminution notée de l'engagement des parents au secondaire, serait donc peut-être souhaitée et souhaitable. I3 pense en effet qu'arrive un temps où il est préférable pour le parent de moins s'impliquer dans l'éducation de son enfant, afin d'encourager son autonomie:

A : Penses-tu que si les parents continuaient de s'impliquer autant qu'ils sont quand ils sont à l'élémentaire que ça aiderait l'élève?

I3: Mais c'est (pause) les élèves ne veulent pas hein (pause) **ils veulent déconnecter un peu des parents** [...].

I3 remarque d'ailleurs une baisse d'intérêt chez le parent au secondaire, et un moindre impact des relations école-famille :

I3/27 : Non, c'était seulement la réunion de parents et il y avait **seulement deux parents qui sont venus**, et même quand j'ai appelé à la maison parce que l'élève n'est pas venu à la classe, **il n'y a pas un gros impact**.

I4 recommande aussi une séparation entre l'école et la maison lorsque l'élève est déjà plus vieux, en fin de parcours secondaire :

I4/1 : [...] vraiment, **moi j'veux une séparation entre l'école et la maison, j'veux que ce soit sa place à lui, si y a un problème j'veux qu'il le règle son problème**, faut qu'il aille parler à ses profs, c'est pas moi qui va parler à son prof, à moins que ce soit un cas extrême, qu'on a jamais vécu euh pis [...].

Si P4 parle aussi de « stabilité » et de « repères » familiaux qui, selon elle, donnent à l'élève la confiance en soi nécessaire à sa motivation scolaire, P4 reconnaît toutefois la grande importance des amis dans l'épanouissement de son enfant :

P4 : Alors eh je vous assure (omis) elle est épanouie c'est eh c'est c'est ça fait plaisir à voir mais je crois que je veux pas insister lourdement dessus mais toujours est-il que on est passé par quelques étapes assez traumatisantes autant pour elle que pour moi parce que c'était vraiment nouveau et c'était vraiment pas drôle. Alors je crois que ça lui avait fait perdre confiance en elle ça l'avait un petit peu désorientée même au niveau social à l'école elle n'avait pas vraiment d'amis et tout le tralala. Mais depuis que grâce à Dieu et **une certaine stabilité** dans notre vie bon j'ai l'impression qu'elle a **retrouvé ses repères** elle croit beaucoup plus en elle et puis ses résultats à l'école je pense la motivent un peu plus alors **elle s'est fait des amis et elle est vraiment épanouie**. Elle ADORE ben elle a toujours beaucoup aimé les études je suis contente elle adore son Collège **elle adore ses amis**.

Taylor (1994) insiste sur l'importance de reconnaître notre appartenance à une communauté, et il soutient que nous avons besoin d'autrui, et que notre identité est construite à partir d'une référence aux autres. Il propose que ce soit suite à notre insertion dans la communauté que nous pourrions acquérir vraiment notre autonomie.

Sans doute paradoxale, cette logique s'applique bien au développement des jeunes à l'école. Un jeune isolé qui sent qu'il n'appartient à aucun groupe a du mal à construire son identité.

Ainsi tout au long de son parcours scolaire, l'élève aura à négocier entre son besoin d'appartenance et de soutien, et sa quête d'autonomie.

En effet, selon Bernier et de Singly (1996) :

Si une certaine distance entre la famille et l'école est à la base même du processus par lequel les enfants construisent aujourd'hui leur individualité sociale, il apparaît que cette distance a néanmoins des limites au-delà desquelles le processus d'individualisation s'effrite dans l'autodéfense et le repli. (p. 7)

Tout au long de son parcours scolaire, l'élève sera grandement influencé par sa relation à l'autre : sa famille, ses pairs, ses amis, les intervenants scolaires, sa communauté. Ces relations contribueront à la construction de son identité propre et à l'acquisition des outils nécessaires à sa réussite, mais aussi à l'expérience de divers sentiments qui marqueront son parcours scolaire et le guideront vers sa destinée.

### **6.3.3. Le besoin de devenir**

L'école aurait ainsi deux missions : favoriser la réussite académique de l'élève pour lui permettre d'accéder aux diverses options que lui offre la société à la fin de ses études secondaires, mais aussi nourrir son sentiment de réussite personnelle, oracle de ses réussites futures.

Surtout, nous dit I4, que l'école ne soit pas une fin en soi, mais plutôt le catalyseur de son désir d'apprendre qui l'accompagnera toute sa vie :

I4/7 : La réussite d'un élève? Ben il faut qu'il passe, il faut qu'il développe des habiletés de base, il faut qu'il soit capable de fonctionner plus ou moins là, il faut qu'il soit capable de s'exprimer, il faut qu'il ait les activités qui a de besoin pour faire ce qu'il veut faire, ça fait que donc, et puis **il faut qu'il ait des notes raisonnables pour lui donner des choix dans la vie, eh mais surtout moi je dirais, ça ça compte pas pour grand chose si y aime pas apprendre, faut qu'il aime apprendre, faut qu'il finisse avec un désir d'apprendre, de continuer, et faut surtout qu'il se voit comme en étant capable d'apprendre**, ça c'est tsé, sinon il n'aura pas le désir (pause).

P4 partage l'opinion de I4 et croit que son enfant a ce qu'il faut, soit les bases théoriques et le bagage personnel, pour poursuivre la prochaine étape de sa vie :

P4/30 : Oui je considère que (nom) a réussi là où elle est en ce moment parce que eh elle a pu intégrer l'étape suivante avec les bases nécessaires parce que avec **les bases nécessaires qui sont les bases théoriques mais qui sont également un bagage personnel je veux une confiance en elle** par rapport à ses professeurs par rapport à moi donc eh oui elle a réussi ça veut dire les connaissances de base et eh **la confiance de base pour affronter eh les difficultés en terme de travail et de temps et d'organisation pour continuer** donc je pense qu'elle a réussi.

Si l'école a manqué à sa mission de motiver É2 pendant son parcours, il y a tout au moins développé une ouverture d'esprit et ce goût d'apprendre, tel que souhaité précédemment par I4 et énoncé dans la mission du CSF, qui prône le développement chez l'élève d'une culture d'apprentissage continu:

É2/23: [...] Comme quoi l'école je veux dire ça n'a pas ce n'est pas juste la négativité ça m'a donné **ça m'a ouvert l'esprit sur d'autres choses ça m'a donné du goût à apprendre d'autres choses** parce que **je n'ai pas aimé l'école je fais ça maintenant je me dis d'un côté si j'avais aimé l'école je serais encore dans les études et je n'aurais pas trouvé ma passion pour** (pause).

Pour É2, maintenant qu'il a quitté l'école secondaire, l'urgence de bâtir son avenir se fait plus pressant, ce qui accroît sa motivation de réussir :

É2 : il faut que je fasse mon terrain il faut que je mette mon bras dessus il faut que je me présente il faut que je me montre puis il faut que je fasse quelque chose de ma vie il faut que je montre aux gens que je suis là que c'est ça que je fais puis alors je ne suis pas là pour perdre mon temps **je suis là pour créer mon futur.**

É2 répète six fois, « il faut », avec la conviction incontournable qu'il doit prendre sa place dans la société. É2 a désormais la vision de son futur, le sentiment d'être sur le bon chemin, à l'image de ce qu'il avait espéré, et il y trouve la motivation d'avancer avec détermination:

É2/29 : Je suis sur la bonne route pour l'instant **oui je suis sur la bonne route je marche vers où je devrais marcher vers où j'avais pensé marcher donc je vais sur le bon chemin et je n'ai plus qu'à avancer maintenant ouais c'est ça.**

Pour Bray Attwood et Attwood (2007), l'homme pourra créer la vie de son choix, lorsqu'il aura clairement identifié ses passions :

What's the difference? A passion is how you choose to live your life...A goal is something you aim to achieve...When your passions are clear you can create goals that are aligned with your passions and begin to create the life you choose to live. (p. 25)

Choisir ce que l'on veut faire de sa vie n'est pas chose facile pour plusieurs, voire même la majorité des jeunes qui terminent leur secondaire.

É3, qui pourtant n'aimait pas l'école, sait depuis longtemps ce qu'il veut faire et a déjà commencé à travailler :



É3/13 : [...] pendant que tout le monde va à l'école et **ils savent pas la moitié qu'est-ce qu'ils veulent faire** [...].

De nombreux finissants, comme l'atteste Falardeau (2012), n'ont en effet pas idée de ce qu'ils aimeraient faire :

En quittant le secondaire, seulement 20% des élèves sont en mesure de préciser un projet pour leur avenir professionnel, (tiré de Conseil supérieur de l'éducation. *Au niveau collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, Gouvernement du Québec, avril 2002, p.26.), c'est-à-dire que la majorité des élèves vit cette transition dans le brouillard de l'incertitude. (p. 11)

Ce n'est effectivement pas clair pour tous, car si la réussite académique a été atteinte, de nombreuses questions se posent quant à la prochaine étape de leur vie, la conscience aussi de faire face à l'inconnu, comme l'exprime É4 :

É4/20 : Ah bon je serai jamais prête pour la mais j'ai réussi oui mais je serai jamais prête pour la prochaine étape parce que je sais pas qu'est-ce qui va arriver. Alors ben oui je suis prête disons pour les prochaines cinq les prochaines années peut-être on le sait pas j'ai réussi mais eh je dirais **jamais prête pour ce qui va se passer parce que on ne sait jamais ce qui va se passer je peux pas être assez prête je suis assez prête quand même je suis un peu difficile un peu bizarre à répondre ça a du sens?**

P1 propose à son enfant d'orienter tout d'abord ses études dans un domaine qu'il aime. Pour P1, l'important c'est de ne pas arrêter, d'écouter ses passions, de créer les occasions...et le chemin se tracera au fil des rencontres :

P1/49 : Pour l'instant il travaille mais là il a décidé qu'il voulait aller étudier en (omis). Il aime beaucoup (omis). Au début c'était qu'est-ce que je vais faire, qu'est-ce que je vais faire, qu'est-ce que je vais faire? Il savait pas. Nous autres à la maison on lui disait commence par étudier peut-être quelque chose que tu aimes puis une fois que t'es dans le système là tu vois il y a plein d'autres choses peut-être qu'un autre ami te parlera de ce cours ici de cours là, ça t'intéressera, **tu prendras le**

**chemin que tu veux mais commence avec quelque chose que tu aimes  
mais il était pas certain mais là il a pas mal décidé.**

Une autre préférera prendre une pause peut-être, pour prendre le temps de réfléchir à son orientation, tel que nous explique P5, mère de É5 :

**P5/5 : alors quand (nom) a fini à l'école en juin (année) a pas tout de suite continué ses études en septembre alors (nom) a attendu même dans sa tête (nom) voulait prendre une année sabbatique essayer de trouver dans quoi (nom) voudrait aller et tout [...].**

É5, arrivée à la fin de son parcours au secondaire, même après des études très bien réussies académiquement, n'a pas non plus découvert un sens de la voie qu'elle aimerait suivre, elle doit y penser, prendre un certain recul pour arriver à décider.

Et pour cause, nous explique Glasman (2007) :

L'insertion professionnelle elle-même, si elle repose fortement sur les diplômes et donc les résultats scolaires – comme le montrent les statistiques d'entrée sur le marché du travail – s'appuie aussi sur des acquis moins strictement scolaires et construits ailleurs, ainsi que sur le développement de qualités personnelles dans la construction desquelles l'école, même si elle y contribue, n'a aucune exclusivité. (p. 2)

Au-delà donc de la réussite dite académique, il est essentiel pour l'élève de développer des qualités personnelles, qu'il pourra acquérir tout au long de son parcours scolaire, et auxquelles tous les acteurs scolaires auront contribué. Sans ces qualités personnelles, telles l'autonomie, la confiance en soi et la persévérance, il apparaît plus difficile pour l'élève de poursuivre son chemin. Le plus beau cadeau que l'on puisse faire à un élève est de gratifier sa confiance en soi, lui faire voir tout son potentiel. Demers (2010) l'exprime ainsi :

Changer de paradigme signifie se donner une vision nouvelle. Aller du paradigme de l'instruction à celui de l'éducation souligne notre foi que les jeunes possèdent la capacité de se réaliser pleinement et qu'ils ont tout ce qu'il faut à l'intérieur d'eux-mêmes pour changer le monde. Pour développer ce potentiel et poursuivre leurs plus grands rêves, ils doivent d'abord avoir foi en leurs richesses intérieures. L'éducation nourrit le sol où peut s'épanouir leur humanité. Si un jeune se fait dire qu'il est bon, il le croira. S'il se fait dire qu'il ne l'est pas, il le croira aussi. Pourquoi ne pas lui faire voir qu'il possède en lui des possibilités infinies? Croire en lui-même influencera toute sa vie. (p. 51)

L'image du chemin qui se perd à l'horizon est évoquée par plusieurs. Le besoin de « devenir » est empreint de mystère face à l'avenir et plusieurs expriment leurs craintes ou inquiétudes aux portes de cette nouvelle étape qui attend l'élève.

Falardeau (2012) préconise un modèle d'intervention orientante qui aidera l'élève à « donner un sens à ses études ». Elle donne quatre définitions au mot « sens », soit : la signification (valeur de mes études), la direction (objectifs de mes études), la cohérence (correspondance de mes études avec mes intérêts) et la sensation (dans l'accomplissement de ma future profession) (p. 61).

L'école qui favorise la construction identitaire de tous ses élèves mettra en place des programmes et des initiatives d'encadrement à l'élève, dans le but de préparer l'élève à un « après » productif et valorisant. En effet, l'élève qui n'aura su trouver la motivation nécessaire à son accomplissement maximal pendant ses études, l'élève qui n'aura pas su fournir les efforts nécessaires à sa réussite, l'élève qui n'aura pas appris les bienfaits de la persévérance devant les défis, ou l'élève même pour qui tout a toujours été facile, pourra s'inquiéter devant cet avenir qui l'attend, se demander s'il aura ce qu'il faut pour faire face à ce nouvel inconnu.

À la fin du parcours secondaire s'ouvrent de nouvelles portes, et souvent l'élève ne sait tout simplement pas ce qu'il veut faire. En Colombie-Britannique, les élèves n'ont pas l'option de poursuivre leurs études dans un système public payé par l'état après le secondaire. Les choix qui s'offrent à lui sont difficiles pour l'élève qui s'expose alors à la réalité du « vrai monde ». Il a des décisions à prendre et ne se sent pas nécessairement prêt. Certains déplorent un manque de préparation à l'école pour orienter l'élève dans cette nouvelle étape de sa vie et souhaiteraient un modèle d'intervention plus orientant qui donnerait plus de sens aux études. Quelques-uns, de plus, éprouvent une inquiétude, dans le contexte particulier des écoles francophones en milieu minoritaire, de passer d'études principalement en français à un nouveau milieu scolaire ou à un monde du travail majoritairement anglophone. Quelques années additionnelles dans un programme collégial d'études générales ou professionnelles, comme au Québec, pourraient, je crois, grandement bénéficier à la construction identitaire des élèves et réduire le taux de décrochage postsecondaire.

Si certains en effet connaissent déjà leurs objectifs post secondaires, d'autres choisiront de prendre une pause, un recul, pour réfléchir à leur orientation. Il y a une pression tout de même ressentie, un sens de responsabilité, une volonté de contribuer, une conscience professionnelle, qui incitera l'élève à tenter de nouvelles expériences, à prendre des risques. L'élève prendra plus ou moins de temps pour ce faire, car il préfère choisir à son gré plutôt que d'écouter les autres. Il est important qu'il puisse bien cerner son domaine d'intérêt, écouter ses passions, écouter les signes et créer les occasions. Au fil des rencontres, le chemin se tracera.

Selon Acker, Inzirillo et Lefebvre (2000) :

Se donner des objectifs de vie, c'est-à-dire sur le terme le plus long qui soit, peut aussi être très motivant. Il introduit une part de rêve, un grain de folie, il étend le champ des possibles et permet, par sa diversité, de rompre avec la monotonie scolaire pour se projeter dans l'avenir. (p. 86)

On peut se demander ainsi où se situe l'élève dans son parcours de vie, alors qu'il s'apprête à quitter l'école secondaire. Quelle vision aura-t-il au-delà de cet environnement scolaire familial, se sent-il prêt à poursuivre cette nouvelle étape de vie ? L'école a-t-elle rempli son mandat de préparer l'élève à ce passage? Les élèves apportent-ils avec eux le bagage et les outils nécessaires à leur réussite ?

Prendre la décision de son avenir n'est pas chose facile, car on fait face à l'inconnu. Si cette transition vers l'avenir, pour plusieurs, « se vit dans le brouillard de l'incertitude » (Falardeau, 2012, p. 11), le paysage qui se dessine n'est pas si sombre pour É2. Les portes semblent s'ouvrir d'elles-mêmes à qui sera curieux et osera prendre des risques pour initier de nouvelles expériences :

É2/12 : C'est aussi je pense que le problème c'est qu'ils ont fini l'école et y a personne pour leur dire de faire quelque chose et ils sont vraiment renfermés sur eux-mêmes ils savent très bien qu'il n'y a personne qui va leur dire fais ci fais ça ou va regarder là-bas est-ce que ça t'intéresse et moi je suis le genre de personne quand j'aime quelque chose je suis un peu curieux je regarde et ça me plaît ben je fonce et pis je vois d'autres portes qui s'ouvrent. Pour l'instant eux **ils n'ont pas eu ce déclic et moi j'essaie de leur donner un peu cette envie de chercher et de découvrir ce que la vie a à leur apporter** parce que je prends ça aussi comme un je prends pas ça comme un jeu mais je regarde la vie différemment d'autres personnes et je me dis je suis probablement un étudiant sur un million d'étudiants qui vient de graduer cette année et à moins que je fasse quelque chose si je ne fais rien comment je risque de réussir ou comment les gens risquent de me rappeler moi ou je ne sais pas donc je me dis on

est beaucoup sur la terre la terre continue d'avancer les gens continuent à avancer.

É2 déplore le manque de motivation chez ses amis mais, conscient des besoins de sa famille, il a su trouver une maturité, ce fameux « déclic » qui va l'encourager à prendre ses responsabilités, pour à son tour apporter le soutien à sa famille :

É2/11: Je ne dirais pas que je suis plus mature mais j'ai dans ma famille en ce moment avec les problèmes avec lesquels que je vis à tous les jours le stress etc. je me dis que il n'y aura personne pour m'aider dans ma famille qui sera là à part ma famille et puis **la seule personne qui peut les aider c'est moi** donc chais pas c'est très psychologique je pense et puis tu tu ne peux pas je ne dirai pas **c'est un coup de pied aux fesses mais je ne sais pas comment dire mais vraiment c'est un c'est un déclic** ça produit un autre déclic et puis voilà le fait de savoir que je suis autour de mes amis qui sont fainéants ça m'a pas aidé parce que ça m'a pas vraiment aidé mais [...].

Pour É2, ce « déclic », bien qu' « automatique », ne survient pas nécessairement en même temps pour tous, mais le fait d'avoir terminé son secondaire et d'être placé face à un avenir inconnu, aura été le déclencheur pour lui :

É2/10 : Voilà donc. C'est un **processus qui est automatique** en fait je pense qui te [inaudible] dans la tête et puis doucement petit à petit tu te mets à y penser et puis **à un moment ça clique** et tu te dis ok je vais commencer à chercher je vais commencer à faire quelque chose [...] J'essaie pas de donner l'exemple mais c'est à mon tour comme ami de vu que j'ai eu ce déclic avant eux je pense peut-être que c'est un niveau de maturité je ne sais pas qu'est-ce que c'est juste que [...].

Et si on en croit aussi I2, il n'est jamais trop tard car arrivera un jour où il y aura ce déclic intérieur, cette volonté intrinsèque à fournir les efforts nécessaires :

I2/17 : La responsabilité des autres, oui on peut les motiver, on peut essayer de faire quelque chose, **mais s'il n'y a pas le petit déclic, à un moment donné pour qu'il comprenne parce que ça viendra de l'enfant**

**car un jour ou l'autre ça viendra de l'enfant** et là on parle de tous ceux qui ont des difficultés parce que il y en a quand même pour qui ça marche très bien, mais pour les autres s'ils ont le potentiel mais qu'ils ont acquis des lacunes, ça devient difficile. **Donc le jour où il y aura ce dé clic intérieur, ils pourront mettre les bouchées doubles, leur responsabilité entrera en jeu à ce moment-là.**

Un parent exprime son inquiétude face au manque de conscience qu'a son enfant

« du vrai monde » :

P5/26 : Y a rien qui presse à un moment donné je commencerai à travailler ça fait que je sais qu'**elle est pas consciente du vrai monde** pis que dans la vie faut que tu travailles.

P1 contemple les décisions que son enfant aura maintenant à prendre et observe la conscience de la réalité de la vie et la confiance face à l'avenir se développer chez son enfant:

P1/50 : Euh (pause) Quand il a fini sa 12<sup>e</sup> j'avais le sentiment qu'il était pas prêt (pause) quand c'est arrivé au mois de septembre il m'avait dit j'aimerais de retourner à l'école (pause) parce que à **l'école à chaque mois de septembre à l'école c'était certain c'était un monde sécuritaire** c'est là que tu t'en vas il n'avait pas de décision à prendre. **C'est ça vieillir c'est venir par prendre tes propres décisions et vivre avec les conséquences de tes propres décisions** et lui ça lui faisait peur. Il a commencé à travailler un peu, il sauve son argent, pis il commence à voir, tu sais là, le monde comment les choses coûtent cher (pause) il commence à VOIR. **Je le vois qui commence à être plus conscient de qu'est-ce qu'il veut faire**, qu'est-ce qu'il veut étudier au début là après la 12<sup>e</sup> il était un peu perdu je dirais mais je lui ai dit ça va venir pas besoin de prendre une décision tout de suite d'un cours qui va décider du reste de ta vie. Souvent tu vas peut-être changer de carrière plus qu'une fois. **C'est bon de commencer avec de quoi qui t'intéresse.** Ça fait que là il commence à être un peu plus confiant.

Pourtant É1 dit se sentir prêt :

É1/12 : Ah oui je sens que j'ai réussi et je suis prêt pour l'autre étape de ma vie oui.

On peut se demander ainsi si le fait de savoir ce que l'on veut faire à la fin du secondaire, nous donne le sentiment d'être prêt, ou si plutôt est-ce le sentiment d'être prêt, d'avoir les qualités et compétences requises, qui nous incite à continuer? En effet, les divers propos apportés par les participants prêtent à se poser cette question.

Pour un autre, faire le choix de sa carrière sera la première grande décision de sa vie, un sentiment qui plaît à É5 :

É5/6 : Eh (pause) **je suis pas vraiment quelqu'un qui prend de grandes décisions je laisse les autres faire prendre les décisions pour moi** (pause).

A : Pis là t'as pris la décision d'aller étudier?

É5 : Ouais dans mon programme.

A : Pis ça c'est ta décision ?

É5 : **OUAIS ça c'était ma décision.**

A : Pis?

É5 : **J'aime ça parce que c'est pas quelque chose que les autres ont décidé pour moi pis j'essaye vraiment de je laisse pas personne me dire que c'est pas la bonne décision.**

A : Tu laisses pas personne te dire que c'est pas la bonne décision parce que pour toi c'est la bonne décision. Pourquoi c'est la bonne décision pour toi?

É5 : **Parce que c'est ça que je veux faire dans la vie.**

Pour É5, même si la décision à prendre est difficile, il est important pour l'élève de pouvoir faire ses propres choix, quoi qu'en dise les autres. « Mieux vaut apprendre de ses erreurs ». C'est ce que pense aussi É2, qui savoure sa liberté et préfère ne pas écouter les conseils des adultes:

É2/2 : Et ben Libre Libre et puis surtout c'était dur parce que toutes les choses qu'on te dit à l'école tu t'en rends jamais compte les parents tes professeurs qui disent n'importe quoi sur ton avenir et comme étudiant comme adolescent aussi **tu n'écoutes jamais tu fermes les yeux sur ce que les gens te disent et tu vis ta vie et apprends de tes erreurs** et je trouve que **j'ai arrêté l'école et avant de me lancer dans quoi que ce**



**soit me relaxer et voir vraiment me concentrer voir ce que je voulais faire** et j'ai trouvé quelques idées et là je suis lancé et je ne suis pas prêt d'arrêter.

Si la réalisation du rêve familial, la quête d'un statut social dans la société se veut source de motivation pour certains, il en demeure que, pour plusieurs, la volonté de réussir sera plutôt l'accomplissement de ses passions et la réalisation de ses aspirations. L'avenir que le parent ou l'intervenant pourra imaginer pour l'élève, ne représente pas nécessairement l'idéal ou l'ambition de ce dernier.

#### **6.3.4. Critères de réussite**

La réussite scolaire implique la vision d'horizons beaucoup plus large, tel que nous le décrit, Glasman (2007) :

Parler de réussite scolaire, avec la connotation globalisante délibérément inscrite dans le terme, c'est aussi prendre en compte diverses dimensions ou **facettes** de la « réussite » : être « bien dans sa peau », avoir plus tard la vie familiale que l'on souhaite, aimer son métier, pouvoir compter sur l'amitié, voire la solidarité d'un cercle plus ou moins étendu de relations, jouir d'une bonne santé, toutes choses qui certes ne sont pas entièrement indexées sur la réussite scolaire. (p. 2)

De multiples « facettes » de la réussite sont en effet à considérer dans la pratique scolaire. Ainsi, j'ai choisi l'acronyme suivant qui définit certains critères fondamentaux pour **ANCERER** les piliers de la réussite, tels que perçus par les participants à cette recherche :

Autonomie

Négociation

Connaissance de soi

Repères

Espoir en l'avenir

Résilience

L'**autonomie** est un critère primordial à la réussite de l'élève. L'élève ultimement sera le seul en contrôle de sa réussite. Il ne peut y arriver sans soutien mais il est le seul responsable de ses choix. Il peut assumer la volonté de prendre des décisions, il a le pouvoir de ses décisions.

L'école a comme objectifs de soutenir l'élève dans le développement de ses qualités intrinsèques et de ses habiletés de travail, et de lui attribuer des responsabilités propices à encourager son autonomie dans sa quête de réussite. On aspire à ce qu'il acquière la maturité et puisse prendre sa réussite en mains.

Ceci ne peut se faire sans de constantes **négociations** entre les divers facteurs d'influence et sans une synergie complémentaire de tout un système de soutien, dont chaque acteur joue un rôle-clé. La relation école-famille est souvent empreinte de préjugés; un esprit ouvert de part et d'autre pourra favoriser la bonne communication. La relation de l'élève avec les intervenants scolaires va au-delà de la transmission de la matière et des idées, et elle suscite des émotions au quotidien, gérées dans un processus de négociations constantes.

On ne peut négliger certes le conditionnement externe et les exigences d'un monde en perpétuel changement, les adaptations aux compétences dites du 21<sup>e</sup> siècle, les aléas de la famille d'aujourd'hui, ainsi l'école doit ajuster ses pratiques, ses modèles et ses attentes à ces nouvelles priorités si elle veut appuyer l'élève dans sa quête de réussite.

La vision que chacun se fait des facteurs de réussite a besoin de s'adapter aux valeurs du temps présent.

La réussite scolaire n'est plus synonyme de réussite de carrière et n'engendre pas nécessairement l'ambition de l'élève à poursuivre ses études. À la base, ce qui importe davantage est que l'élève développe la **connaissance de soi** : son style d'apprentissage, ses talents, ses habiletés et ses passions; connaissance qui pourra l'inciter à découvrir et à poursuivre ses ambitions personnelles, dans un domaine qui comblera ses désirs et lui permettra de s'accomplir pleinement et de contribuer à la société. On espère au « déclic » le plus tôt possible, qui guidera l'élève vers la réalisation de son potentiel.

L'élève, qui connaît ses forces et ses compétences et qui a une vision claire de ses objectifs, de ses défis et des limites de son caractère, aura le courage de prendre les risques nécessaires pour lui permettre d'avancer dans la direction d'un avenir prometteur.

Pour ce, l'élève a aussi besoin de **repères**, d'une stabilité, sur lesquels il peut compter et bâtir une fondation solide à son épanouissement. L'élève doit sentir qu'il a le soutien de sa famille et l'appui de ses amis, ainsi que des intervenants scolaires, pour l'accompagner tout au long de son parcours scolaire. Un milieu qui valorise l'éducation est primordial pour accroître sa motivation à réussir.

Selon Acker, Inzillo et Lefebvre (2000) :

Un parent motivateur est un parent qui parvient à faire vivre à son enfant le plaisir, l'intérêt et le bienfait qu'il va retirer de la journée qui vient [...] Parler de l'école de façon positive, c'est renforcer la joie d'apprendre que les enfants éprouvent naturellement. (p. 49)

L'école francophone, en milieu minoritaire, offre un ancrage, qui manque parfois à la maison, pour répondre au besoin d'appartenance de l'élève. L'école devient un milieu de vie et la réussite scolaire se concrétise au sein de cette écologie de la diversité.

La réussite scolaire offre à l'élève un **espoir en l'avenir**, ou est-ce plutôt l'espoir en l'avenir qui favorise la réussite scolaire? La famille et les intervenants scolaires ont la responsabilité de faire vivre des réussites à l'élève. Les intervenants qui l'encadrent à l'école, les membres de sa famille qui le soutiennent tout au long de son parcours ont le mandat de croire en son potentiel, d'entrevoir ses possibilités, peu importe la pluralité de ses besoins. L'élève en qui l'on croit, pourra alors croire en soi. Pour offrir l'espoir et les moyens à l'élève de réaliser ses passions, il faut lui offrir une vision du futur, de son futur.

Les représentations des divers acteurs auront une grande influence sur leurs actions et orienteront toutes leurs approches, stratégies et interventions dans le développement de l'élève et de sa construction identitaire. Il faut revoir les finalités de l'éducation et les critères d'atteinte de réussite scolaire. Il est plus important de se concentrer sur le positif et de valoriser les progrès des attitudes de l'élève pour évaluer les éléments de sa réussite.

Mais pour y arriver, l'élève devra faire preuve de **résilience** car les défis sont nombreux et le parcours vers la réussite scolaire peut être plus ou moins ardu, selon les capacités et les qualités de chacun et le soutien de son environnement. Les compétences et les stratégies acquises tout au long de son parcours scolaire s'ajouteront à son bagage

personnel et lui donneront le courage de persévérer dans ses efforts. Nous entendons qu'il aura été difficile pour bon nombre des élèves de trouver la motivation pendant ses études au secondaire, et la « paresse » qui aura bien souvent eu raison sur la persévérance, est une autre représentation que plusieurs participants ont partagée. Certains manquent de motivation car pour eux l'école n'est pas utile, l'école est du temps perdu.

Le besoin presque « obligatoire » de la certification du secondaire et le désir d'obtenir un diplôme de 12<sup>e</sup> année bilingue, encouragent la résilience des élèves à persévérer tout au moins jusqu'à la fin de leurs études secondaires et mobilisent leurs efforts en ce sens. Bien que la quête du diplôme soit l'objectif de chacun, on déplore que la graduation du secondaire ne soit pas pour tous; on obtient un taux de réussite des études secondaires de 81% en Colombie-Britannique.

Par contre, on reconnaît que la réussite académique n'apporte pas nécessairement la pleine conscience face à l'inconnu qui se dresse en fin de parcours secondaire, ou le sentiment d'être sur le bon chemin. En voulant trop bien faire et sécuriser l'élève, on oublie de donner à l'élève la chance de prendre des risques et de forger sa confiance en soi. Difficile pour l'élève de croire en sa réussite s'il n'a pas acquis l'estime de soi, et s'il ne sent pas le regard encourageant du parent ou de l'intervenant scolaire. L'élève aime les défis et les relèvera s'ils sont valorisants et s'il sent que l'on croit en lui. On suggère que ce qui importe c'est plutôt de posséder le désir d'apprendre et une ouverture d'esprit. On estime que les victoires accumulées valent tout autant que la finalité de l'objet.

Les pistes de réflexion apportées par les propos des participants et l'analyse de leurs représentations sont en elles-mêmes des éléments valides sur lesquels la pratique scolaire doit se pencher et auxquelles tous les intervenants scolaires doivent porter une attention particulière.

Ces critères, piliers de la réussite, ajoutent une dimension à la compréhension du besoin d'ancrer le leadership éducationnel en milieu minoritaire. En effet, dans un contexte majoritairement anglophone, l'élève devra, pour réussir, bien connaître ses valeurs propres en tant que francophone et faire preuve d'une autonomie et d'une résilience certaines, s'il espère se réaliser en tant que francophone dans une société plurilingue en perpétuelle transformation, qui nécessite des négociations constantes. Pour ce, le leadership éducationnel sera un repère déterminant pour les élèves.

On peut ainsi en tirer des conclusions qui méritent certaines recommandations.

#### **6.4. Recommandations**

La réussite scolaire pour tous demeure un défi auquel tous les acteurs scolaires continuent de s'intéresser. Les conversations à ce sujet sont empreintes d'émotions diverses et les nombreuses représentations exprimées apportent toutefois des pistes de réflexion intéressantes. Suite à cette réflexion, voici quelques recommandations, espérant aider à concrétiser la réussite présente et future, de chaque élève.

Les élèves ont besoin d'ancrages et tous les acteurs ont un rôle à jouer pour bien encadrer l'élève tout au long de son parcours scolaire et le guider vers la réussite.

Comment l'élève peut-il maximiser son développement personnel au profit de sa réussite à court et à long terme? Quel est le mandat scolaire dans sa quête de réussite? Comment se présentent la formation continue et le leadership éducationnel dans ce processus et dans le paradigme de la réussite pour tous? On trouve plusieurs réponses à ces questions dans le discours des participants à cette recherche, dans la littérature, au cœur de la vision et de la mission scolaire, voire même dans la pratique pédagogique. Par contre, malgré la bonne volonté des divers acteurs-clé de la réussite de l'élève, plus d'efforts et d'initiatives doivent être déployés à cet effet.

#### **6.4.1. Développement personnel et construction identitaire**

Les facteurs intrinsèques précédemment discutés, attachés à la personnalité de l'élève, font partie du bagage qui facilitera sa réussite à court et à long terme. Nous avons vu que ces qualités intrinsèques pourront être renforcées ou non, par d'autres facteurs de valorisation extrinsèques, comme par exemple le fait d'être bilingue, ayant une influence intrinsèque. De même, des conditions extérieures, tel l'environnement et les structures scolaires, pourront aussi avoir une influence sur le développement personnel des élèves. Ce sont ces facteurs qui joueront un rôle actif dans le développement personnel de l'élève ainsi que sa construction identitaire, dans un contexte dont on ne peut ignorer les influences.

Au départ donc, si l'objectif est de cultiver les qualités intrinsèques de l'élève, telles l'estime de soi et la confiance en soi entre autres, si l'on cherche également à maximiser son potentiel, il est primordial d'assurer le plein épanouissement de son

intelligence émotionnelle. L'intelligence émotionnelle, telle que décrite dans le Plan stratégique du CSF 2011-2014, permet à l'élève de développer les habiletés suivantes : la conscience de soi, la maîtrise de soi, la conscience sociale et la gestion des relations. Ces habiletés pourront l'aider grandement à acquérir l'autonomie et la maturité nécessaires à sa réussite, à profiter au maximum du réseau de soutien à sa disposition et à générer la résilience nécessaire pour y arriver; tous piliers fondamentaux de la réussite scolaire.

Des programmes tels *The Leader in Me* (Covey, 2008), des stratégies d'apprentissage comme l'autorégulation qui encourage l'autogestion de ses émotions, ainsi que le développement des habiletés du 21<sup>e</sup> siècle, ne sont que des exemples d'initiatives plus récentes au sein de nos écoles, dont le but est de favoriser la réussite de nos élèves et de leur permettre de mieux s'adapter à cette nouvelle société dans laquelle ils vivent et qui les attend. Trilling et Fadel (2009) rapportent les résultats suivants :

A few years ago, four hundred hiring executives of major corporations were asked a very simple but significant question : « Are students graduating from school really ready to work ? » The executives' collective answer ? Not really.

The study clearly showed that the students graduating from secondary schools, technical colleges, and universities are sorely lacking in some basic skills and a large number of applied skills :

- Oral and written communications
- Critical thinking and problem solving
- Professionalism and work ethic
- Teamwork and collaboration
- Working in diverse teams
- Applying technology
- Leadership and project management (p. 7)



Ces compétences requises au 21<sup>e</sup> siècle, que prône également le CSF dans son Plan stratégique 2011-2014, devraient systématiquement faire l'objet de toute initiative pédagogique au profit du développement personnel de l'élève.

De même, l'élève qui prendra l'habitude de s'autoévaluer, qui pratiquera l'autorégulation, sera plus apte à faire de bons choix. Il choisira par exemple d'être présent à ses cours plutôt que de souffrir d'absentéisme chronique, comme ceci peut être le cas pour certains élèves.

De plus, l'élève qui apprendra à apprendre pourra acquérir des qualités personnelles et des habitudes de travail gagnantes qui lui permettront de développer une éthique professionnelle garante de sa réussite future. L'élève qui se responsabilise face à son apprentissage par l'autoévaluation augmente ainsi ses chances de succès. L'élève à qui on attribue des responsabilités deviendra plus rapidement mature. Par la pratique de l'autorégulation, l'élève pourra développer ses qualités de gestion intrinsèques.

En approfondissant la connaissance de soi, l'élève conscient de ses passions trouvera la volonté, le courage et la confiance en soi pour persévérer vers l'atteinte de ses objectifs, vers la réalisation de soi. Il veut bâtir son avenir, prendre sa place dans la société.

La construction identitaire de l'élève s'avère ainsi prioritaire. La conscience que l'élève a de son rôle et de ses responsabilités varie tout au long de son parcours et sera influencée par son environnement scolaire, familial et social.

Ultimement toutefois, le rôle de l'élève sera de prendre ses propres décisions, selon toutes les influences et les expériences qui l'auront guidé. L'école aura aussi un grand rôle à jouer et les besoins de développement personnel de l'élève auront certes un impact sur le choix des objectifs scolaires et des stratégies pédagogiques, ainsi qu'une certaine influence sur sa construction identitaire.

#### **6.4.2. Mandat scolaire**

Comment donc offrir un système d'éducation personnalisé et s'assurer que tous les élèves aient accès à une éducation de qualité selon leurs besoins individuels ? Un parent exprime qu'elle perçoit une différence de mentalité entre le contexte d'une école anglophone et celui d'une école francophone. Certains participants croient que dans une petite école, on peut mieux suivre les élèves et répondre à leurs besoins et ont la perception que la qualité des services offerts y est accrue par rapport aux grandes écoles. Ils y voient certes un avantage et considèrent que l'échec y est presque impossible.

L'intervenant qui désire vraiment la réussite de ses élèves doit comprendre les besoins de ceux-ci, mais il peut être difficile pour l'intervenant d'identifier leurs besoins. Son défi est d'adapter ou modifier son programme au bon niveau. Il sera plus facile pour l'intervenant d'adapter ses interventions si les besoins sont bien identifiés. Il doit pouvoir s'assurer de la compréhension des élèves lorsqu'il leur présente l'information. L'enseignant doit préparer des tâches à un niveau compréhensible, des activités engageantes et moduler les attentes, afin d'emmener l'élève plus loin.

Les évaluations ne respectent pas toujours le rythme d'apprentissage de l'élève. L'enseignant a besoin de varier ses modèles d'évaluation et de concevoir des stratégies d'évaluation propices à favoriser la réussite de l'élève. Pour ce, il est important de bien établir les paramètres de réussite au départ mais pas tous le font, remarque une intervenante. De plus, on croit que l'intervenant n'a pas le choix d'ajuster ses attentes à cause de la grande diversité des besoins.

Robichaud (2010) remet aussi en question la valeur d'un examen et propose une solution :

Un examen ne mesure jamais, d'une manière juste et équilibrée, l'ensemble de la matière; c'est pourquoi j'ajoute une question ouverte, par exemple : *« S'il y a une question qui t'a posé problème, je t'invite à développer un concept, une notion ou une problématique qui n'apparaît pas dans l'examen et que tu maîtrises. »* Cette flexibilité est toujours appréciée, car un examen à lui seul ne peut mesurer l'ensemble des savoirs présentés en salle de cours. (p. 163)

S'il faut avoir des exigences, des attentes pour s'assurer que les élèves finissent avec le bagage nécessaire à leur réussite, il est possible aussi d'avoir des ententes particulières avec certains, si nécessaire. On ne peut pas s'en prendre à l'élève ou l'abandonner; un parent reconnaît que plus d'une fois son enfant aura été sauvé par la « peau des fesses ». Il est important d'offrir une deuxième chance, de garder la porte ouverte. L'élève aime avoir la possibilité d'améliorer ses notes et partage des stratégies utilisées par certains enseignants. L'enseignant doit favoriser la réussite pour préserver la bonne estime de soi de l'élève et encourager sa motivation.

Si la volonté vient avec la maturité, est-il concevable alors d'espérer générer la volonté de réussir chez tous les jeunes ? Pourrions-nous croire qu'en développant leur volonté de réussir tout au long de leur parcours au secondaire, les élèves pourront mieux atteindre ce degré de maturité propice à leur réussite future ? La volonté de réussir implique-t-elle toujours nécessairement qu'il faudra fournir des efforts ? Ce sont des questions sur lesquelles la pratique scolaire doit s'arrêter.

L'école et les intervenants scolaires auront certainement aussi une grande influence sur la réussite des élèves, particulièrement sur leur motivation à réussir. Si l'on reconnaît que connaître des succès, par rapport à vivre des échecs, a une influence sur l'estime de soi de l'élève, on peut estimer que l'école a la mission de favoriser la réussite.

Certains des participants à cette recherche ont exprimé toutefois le sentiment de ne pas avoir réussi à maximiser la réalisation du potentiel de l'élève. Ils déplorent, par exemple, le manque de reconnaissance des divers styles d'apprentissage et des méthodes d'évaluation non adaptées aux besoins particuliers des élèves, dans un système scolaire dépassé par les exigences d'un monde en perpétuel changement et aux besoins croissants. Ils suggèrent la valorisation du progrès des attitudes et d'éléments de réussite, plutôt que l'atteinte de résultats d'apprentissages spécifiques.

Eaker, DuFour et DuFour (2002) maintiennent qu'il est critique de bien déterminer les besoins de nos élèves et de les évaluer en conséquence. De plus, ajoutent-ils :

Both formative and summative assessments give us information, but formative assessments are to summative assessments what a physical examination is to an autopsy. (p. 101)

Au niveau de l'évaluation, l'enseignant devra aussi s'assurer qu'il utilise des stratégies propices à favoriser la réussite de ses élèves.

Brown (2008) apporte aussi ce point :

The conceptions people have about assessment have probably grown out of their experiences of assessment. Policies around assessment are usually implemented by teachers and experienced by students; their understandings of those policies shape and determine the effectiveness of those policies. Understanding how assessment is experienced and understood by these people is an important input to the design of better assessments as well as better assessment policies. (p.174)

Zhao (2009) appuie cette idée et convient une responsabilité aussi plus élargie aux écoles quant à leur mandat et l'évaluation de celui-ci, selon divers indicateurs de réussite tels l'environnement physique, les qualifications du personnel, le curriculum, le leadership, l'innovation et la variété de voies ou possibilités offertes aux élèves pour répondre à leurs divers besoins; une école dont le rôle serait de personnaliser le système d'éducation :

An input-oriented accountability system measures the quality of schools by looking at the quality of educational resources and opportunities they provide to each student. Rather than holding schools accountable for raising test scores, which is partly beyond the control of schools and teachers, we can hold schools accountable for ensuring that all students have the same high-quality educational opportunities. (p. 184)

L'école, croient plusieurs participants, se doit de donner un sens à l'apprentissage, l'élève doit y voir son bénéfice. Trop souvent les commentaires cruels, les stigmates des

regards désapprobateurs et désintéressés, inculqueront à l'élève un sentiment d'inaptitude et fermeront les portes à l'espoir d'un avenir gratifiant.

De plus, rapportent Smith, Anderson et Abell (2008), les chercheurs ont trouvé que de tous les élèves, ceux qui connaissaient le moins de succès à l'école, étaient les élèves identifiés à besoins émotionnels et comportementaux (Landrum, Kutash, Duchnowski, Epstein et Sumi, 2005). Les enseignants, indiquent-ils, utilisent plusieurs techniques pour répondre aux comportements inappropriés mais les recherches montrent que la tendance est souvent de répondre de façon négative aux comportements négatifs, plutôt que de façon positive.

Plusieurs chercheurs, disent Schussler et Collins (2006), se plaignent que souvent les modèles d'organisation dans les écoles secondaires entravent la formation de relations interpersonnelles authentiques et valorisantes. Schussler et Collins (2006) soutiennent de plus, qu'après analyse dans une école engagée activement à assurer le bien-être de ses élèves, il apparaît que lorsque la sollicitude est au cœur des croyances de la communauté de l'école, la probabilité est plus grande qu'on y instaure les structures qui facilitent l'expression de cette sollicitude, et il y a plus de chance aussi que les élèves y sentent qu'on veut vraiment leur bien, ce qui affectera positivement leur habileté à réussir.

Créer des liens pour découvrir ses élèves est plus important que la matière enseignée. L'élève aimera par exemple lorsque l'enseignant fait des liens entre ses expériences personnelles et sa matière. Établir un climat de confiance avec l'élève pour encourager le dialogue est aussi primordial. Par contre, l'intervenant doit respecter la

confidentialité dans ses discussions à propos de ses élèves; une intervenante note un manque en ce sens. Mettre son chapeau de parent pourra aider l'intervenant à tenir compte des sentiments de chacun.

Gohier (2005) présente le débat entre le souci éthique de la relation et celui de l'excellence. « Pourquoi le souci de la relation ne rejoindrait-il pas celui de l'excellence? » (p. 27), se demande-t-elle. Le problème semble être la relation ambivalente vécue par un pédagogue qui se voit chargé de remplir un contrat pédagogique, de faire apprendre à ses élèves, bien loin parfois du « moi-idéal » (p. 27). L'élève qui ne répond pas aux attentes se voit alors rejeté par le maître.

On recommande ainsi la valorisation des responsabilités qui encouragera l'acquisition de la maturité chez les jeunes. L'école et les intervenants scolaires qui sauront encourager les passions, permettront à l'élève de se créer une vision de son futur à son image, susciteront en lui une urgence de bâtir son avenir et de s'adapter à la réalité de la vie. Par exemple, miser sur les facteurs de valorisation externes, pourrait aider à développer la motivation interne (ex. bourses d'études postsecondaires, programme d'alumni, ou autres).

Un partenariat, un pont entre l'école et la famille est essentiel. Un projet éducatif commun, au slogan rassembleur « Tu peux compter sur moi! » par exemple, peut favoriser le partenariat école-famille et engendrer une synergie d'actions gagnantes. L'école souhaiterait réunir tout le monde mais ce n'est pas facile car elle n'a pas d'impact sur tous. En effet, c'est un défi d'atteindre un équilibre dans la relation école-famille car

les perceptions des rôles de chacun diffèrent. Un parent souligne qu'il est important de vérifier les différentes perceptions afin d'avoir « l'heure juste ». La relation entre le parent et l'intervenant est importante. L'intervenant a besoin de l'appui du parent. Un parent croit que c'est à l'école de favoriser la communication école-famille, un autre pense que celle-ci est plutôt à deux sens, initiée par un ou l'autre selon les circonstances, les disponibilités. On a besoin de prendre le temps de communiquer.

Pas tous les parents n'ont la même capacité à encadrer leur enfant; l'école ne devrait pas blâmer ou juger mais trouver des stratégies pour compenser. Un parent croit que l'école a le rôle de modeler, de se former pour évoluer au rythme de la société, parce que le parent est en retard sur l'évolution, « c'était bien différent dans son temps ». Mais l'école est-elle bien adaptée aux changements? Y a-t-il au contraire un déphasage dans les programmes scolaires, et si oui, ceci aura-t-il un impact sur la préparation des élèves au « vrai monde »? L'école a besoin de réévaluer ses objectifs, croient Fullan, Hill et Crévola (2006) :

Instructional goals were more often articulated in terms of student outcomes or achievements levels than in terms of instructional quality, that is, *what the schools do* to help students achieve (Cross City Campaign, 2005, p. 29, italics in original). (p.4)

Il serait important d'évaluer la pertinence des programmes d'études offerts et de valoriser les cours, tel le cours de planification 10, afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Intégrer plus de compétences pratiques et plus de stages en milieu de travail serait aussi important pour offrir plus d'options aux élèves.



Par le biais, par exemple, d'un projet éducatif « Vivre ma passion maintenant ... pour demain », une école a voulu aider l'élève à découvrir tout au long de son parcours scolaire, les passions qui l'animent. À chaque école de créer ses propres initiatives.

Mais à la base, le plus important mandat de l'école est de croire en chaque élève et en son potentiel de réussir. Il faut pour ce, la volonté de le voir réussir et la bonne volonté de mettre tout en place pour faciliter ses apprentissages et l'amener à développer son potentiel.

L'éducation est la responsabilité de tous, mais l'école aura le plus grand rôle, afin de réduire la fracture sociale. Il faut briser le cycle de reproduction sociale. Le sentiment de sollicitude de l'intervenant perçu dans l'intention doit se refléter dans l'action. Essayer n'est pas assez, l'école ne peut pas abandonner. Un défi qui requiert une conscience profonde des enjeux, une empathie sincère envers les besoins de l'élève, une volonté indéniable de le voir réussir. L'intervenant scolaire n'a pas réponse à tout, mais s'il accepte de persister dans l'expérience pédagogique, de remettre constamment en question ses représentations et ses pratiques, il pourra certainement en faire profiter ses élèves et y retirera une satisfaction personnelle et professionnelle.

Ajoutons que ce ne sont pas seulement les cours offerts en formation qui préparent les étudiants à intervenir adéquatement auprès d'élèves qui présentent des difficultés; il y va certainement aussi de l'attitude personnelle de l'enseignant face à lui-même et face aux élèves qu'il reçoit dans sa classe. Les valeurs préconisées ne sont pas sans influencer sa démarche. Dans ce sens, l'ouverture et le respect des autres méritent une attention particulière. (Morin, 2008, p. 183)

### **6.4.3. Formation continue**

Que ce soit au niveau de la formation des maîtres ou dans les occasions de développement professionnel, les intervenants scolaires pourront persister dans leur quête personnelle et professionnelle de réussite. Leur mandat : réussir à amener chacun de leurs élèves vers la réussite, les y oblige.

[...] les enseignants doivent absolument développer, si l'on veut parler d'une « mission » éducative, un sens de la justice au regard du droit de tous à une éducation suffisante. Cela est toutefois peu susceptible de se produire dans une philosophie de la formation des enseignants valorisant l'acquisition de compétences génériques communes – qui risquent d'aplanir a priori, dans une logique bureaucratique, leur compréhension des lieux et des enjeux de l'éducation ainsi que de leurs obligations professionnelles. (Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault, 2003, p. 60)

Les modèles et les contenus des formations aux pédagogues et intervenants scolaires doivent toutefois être réévalués et il faut en réviser les objectifs et le bien-fondé. L'enjeu éducatif l'exige.

On constate donc que, selon les formateurs, les savoirs professionnels à la base de l'enseignement sont variés et qu'ils font appel non seulement à des connaissances disciplinaires et théoriques, mais aussi à des compétences pratiques, à des savoirs d'action, ainsi qu'à des habiletés et des attitudes particulières à cette profession de relations humaines. (Anadon, Gohier et Chevrier, 2007, p. 25)

Si les recherches des dernières années indiquent clairement, rapportent Deslandes, Rousseau et Royer (2002), que la collaboration entre l'école, les familles et la communauté est un élément de succès lorsque l'on vise l'amélioration de l'efficacité de nos écoles, ces recherches déplorent aussi le sentiment d'un manque de formation à cet égard. Ce sentiment, exprimé par les enseignants, se retrouve particulièrement au niveau

de la formation initiale, ainsi que parmi les enseignants du secondaire. Il leur manque les connaissances, les attitudes et les habiletés nécessaires pour les aider à identifier les stratégies efficaces pour encourager cette collaboration. Les écoles ont donc besoin d'un leadership pour offrir à tous les intervenants les outils importants à une communication authentique.

Ainsi la direction d'école, pierre angulaire du leadership éducationnel, a le mandat de faire vivre la réussite à ses élèves ainsi qu'à son personnel, tout en favorisant la relation école-famille.

Comment la direction pourra assumer son leadership pour assurer une culture de sollicitude? Hodgkinson (1991) insiste sur l'importance de l'analyse de la nature humaine et de ses effets au sein de l'organisation. L'administrateur doit s'interroger aussi sur ses positions personnelles par rapport à la nature humaine et il est donc primordial, croit-il, que l'administrateur soit moralement ancré, prêt à défendre l'éthique de ses décisions, sans oublier aussi, la grande influence que peut avoir le leader sur le climat moral et la destinée de son organisation. Ainsi, croit-il, une formation en ce sens serait recommandée, voire même nécessaire, au niveau de l'administration. La réflexion profonde fait partie de la responsabilité du leader, malheureusement, ajoute Hodgkinson (1991), notre nature humaine nous incline ironiquement trop facilement à éviter cette réflexion car nous n'aimons pas toujours l'image reflétée par le miroir de la connaissance de soi honnête, et pourtant c'est à l'intérieur de soi que nous retrouvons la volonté de changer, de progresser.

La direction d'école toutefois, qui a pour mandat d'assurer la réussite de tous les élèves de son établissement, est soumise à la pression des résultats d'évaluation et à la redevabilité de l'investissement des budgets dans la mise en œuvre du projet éducatif de son école, et elle se voit en quelque sorte coincée entre les anciens repères de contrôle tels l'évaluation standardisée, et le risque inhérent à l'innovation et à l'expérimentation de pratiques pédagogiques, à la recherche d'efficacité et d'amélioration de la qualité des services. Par contre, dit Rich (2010) :

Le directeur d'école présenté comme « clé de l'amélioration » par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), ne reçoit pas pour autant une formation adaptée à l'exercice complexe d'élaborer des projets et surtout d'en apprécier la pertinence en vue d'une possible amélioration de la qualité de l'enseignement prodigué. (p. 106)

#### **6.4.4. Leadership éducationnel**

Les divers acteurs expriment différentes représentations du rôle de la direction. Ces diverses perceptions des élèves, des parents et des intervenants peuvent influencer les décisions de la direction, dans l'application du code de vie par exemple, selon l'état de la relation avec les divers acteurs scolaires et leurs attentes respectives. La direction est le pilier qui communique avec tous, mais seul un travail d'équipe peut emmener la réussite.

Selon cet auteur (Kennedy, 2001, p. 21), une école ne peut pas devenir inclusive sans le soutien formel d'une direction qui adopte un style de leadership proactif, suscite la participation de tous les membres de la collectivité dans la formulation de la mission et de la vision de l'école, et stimule l'innovation pédagogique en réponse aux problèmes qui se font jour dans la conduite des activités quotidiennes. (Duchesne, 2011, p. 122)

La direction oriente l'élève, et son parent, dans son cheminement académique. Elle participe à l'équipe-école, à l'élaboration des PAPs (plans d'apprentissage

personnalisés) et s'assure que les services appropriés soient fournis à l'élève. Elle a besoin de bien connaître l'élève et ses besoins pour bien le guider et l'encourager dans son parcours. On croit qu'il est plus facile pour la direction de bien connaître ses élèves dans les écoles francophones, qui sont plus petites.

De même, la direction a un rôle de médiation empathique entre les attentes de l'école et les valeurs familiales bien que le dialogue ne soit pas toujours évident. La direction ne s'occupe pas seulement de financement mais doit aussi avoir des compétences en communication. Dans le cas de familles immigrantes, par exemple, qui peuvent se sentir dépayées et qui auront besoin d'un appui pour naviguer dans un nouveau système scolaire, la direction est souvent leur premier contact. Le soutien nécessaire sera offert pour l'élève et sa famille, afin de faciliter son adaptation et les aider à se familiariser avec les attentes d'un nouveau système.

Les divers acteurs croient à l'importance d'un climat accueillant, rassurant et motivant. En effet, croit Cameron (2008) :

Positive leaders enable extraordinary performance by fostering a positive work climate. Empirical evidence suggests that working in a positive climate has substantial positive effects on individual and organizational performance. Among the leadership enablers that affect the work climate are fostering compassion, forgiveness, and expressions of gratitude at work. (p. 97)

On recherche l'influence d'un leadership positif plutôt que négatif. Le leadership doit être perçu comme juste et équitable.

Luc (2010) décrit le modèle de leadership partagé tel un écosystème où chacun des éléments travaille ensemble pour le bien de tous, soit la réussite scolaire pour chaque élève dans le contexte des écoles francophones en milieu minotaire.

Le mécanisme d'action réciproque au cœur du leadership partagé est issu de l'apport différentiel et complémentaire des uns et des autres à l'avancement des idées et de la mobilisation collective. Certains exerceront une influence en raison de leur expertise. D'autres encore rallieront les membres du groupe grâce à leurs capacités de rassembler et d'intégrer différents points de vue. Le processus est constamment réactivé selon l'apport des uns et les besoins des autres, toujours en fonction du but visé. La conception partagée du leadership responsabilise les personnes, instaure un plus grand degré de compréhension des enjeux et favorise un plus grand engagement de tous à l'atteinte des buts. Qui plus est, le leadership partagé permet aux personnes d'augmenter leur propre capacité professionnelle. (Luc, 2010, p. 8)

La direction d'école qui veut augmenter sa propre capacité professionnelle, ainsi que celle de son équipe, doit prendre pleinement conscience de l'importance de son rôle et en assumer les responsabilités. Elle doit aussi bien connaître et comprendre les enjeux propres à son école et les besoins particuliers de ses élèves, afin de pouvoir prendre des décisions éclairées. Fullan (2014) met ainsi en garde les directions contre une « passion parfois aveugle » :

I suspect that leaders with deep passion are sometimes blinded by their fervor and thus do not remain alert to evidence that could cause them to rethink how they might approach a given situation more effectively.

Think of « continuous improvement of self » as your everpresent backup plan. If you are going to be decisive, you had better be always learning. Kirtman notes that in being committed to continuous improvement for self, outstanding leaders wonder how to get better results, seek innovative ideas from all team members, take responsibility for their mistakes, and are in general preoccupied with learning to become better and helping members do so as well. (p. 133)

Dans ce but, la direction d'école mettra en œuvre un réseau de communautés d'apprentissage qui pourra évoluer au sein d'un système de valeurs partagées. Une structure commune pourra favoriser et encourager la collaboration et la coopération entre les divers acteurs scolaires. Une culture qui prône la pédagogie de la réussite doit parler le même langage et s'orienter vers une mission et une vision communes, soit la réussite de tous les élèves. Pour ce, l'équipe scolaire doit évaluer les besoins, planifier selon les objectifs établis, expérimenter diverses stratégies en maximisant les ressources, et perpétuer ainsi ce cycle sans relâche dans le but d'amener tous les élèves à la réussite scolaire à court et à long terme. C'est chacun des membres de l'équipe pédagogique de l'élève, incluant sa famille, qui pourront ensemble aider l'élève à construire son identité et à réaliser ses rêves personnels et professionnels.

Le mandat scolaire a deux grands objectifs :

1. Concrétiser la vision partagée de la mission éducative, soit la réussite pour tous, dans le regard des divers acteurs scolaires, ainsi que dans la pratique pédagogique.
2. Outiller l'élève maintenant pour demain : ancrer les piliers de sa réussite à court et à long terme.

Pour y arriver toutefois, il est primordial de bien écouter les discours et les représentations des divers acteurs scolaires, car il existe encore une grande divergence

entre la pratique scolaire, et les recommandations que prônent la littérature et les recherches. Les représentations sont le moteur des actions!



## Références

- Acker, V., Inzirillo, C. et Lefebvre, B. (2000). *Ados, comment les motiver. La méthode Gordon appliquée à la réussite scolaire*. Marabout : Allemagne.
- Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (2013). *Travaillons ensemble pour les élèves des Premières Nations. Une ébauche de projet de loi sur l'éducation des Premières Nations*. Gouvernement du Canada : [https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-EDU/STAGING/texte-text/proposal\\_1382467600170\\_fra.pdf](https://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-EDU/STAGING/texte-text/proposal_1382467600170_fra.pdf)
- Amossy, R. et Herschberg, P. (1997). *Stéréotypes et clichés*. Nathan Université.
- Anadon, M., Gohier, C. et Chevrier, J. (2007). Les qualités et les compétences de l'enseignant en formation au préscolaire et au primaire. Point de vue des formateurs. Dans *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Sous la direction de Christiane Gohier. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) (2013).
- Austin, J. L. (1997). *Quand dire, c'est faire*. France : Éditions du Seuil.
- Balde, A. et Mc Andrew, M. (2013). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : Portrait des élèves originaires de l'Amérique Centrale et du Sud au secteur français*. Centre d'études ethniques : Gouvernement du Québec. Récupéré de GRIES (Groupe de Recherche Immigration, équité et scolarisation) : <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/7-balde-amerique-centrale-sud-fr.pdf>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beattie, M. (2002). Educational Leadership: modeling, mentoring, making and re-making a learning community. *European Journal of Teacher Education*, 25 (2, 3).

- Bédard, M. (2003). *La famille et l'école: entre le particulier et l'universel. Les conceptions de Condorcet, Hegel, Durkheim, Parsons, et Bourdieu et Passeron.* (Thèse de maîtrise : <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/21211/ch01.html#d0e142>).
- Bélanger, N., Landry, R. et Rocque, J. (2011). *École communautaire citoyenne. Un projet rassembleur pour la francophonie canadienne.* Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) : Patrimoine canadien.
- Bernier, L. et de Singly, F. (1996). Présentation. Familles et école. *Revue Lien social et politiques*, 35 (35), 5-9.
- Bessette, L. (2008). Pour prévenir l'échec scolaire. La gestion participative ? Dans Martinez, J.-P., Boutin, G., Bessette, L. et Montoya, Y. (dir.), *La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir.* Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. 197-208.
- Bilodeau, A. et Bélanger, J. (Février 2007). *L'évaluation de l'efficacité de mesures innovantes de soutien sur les compétences et la réussite scolaire au primaire.* Santé et Services sociaux Québec.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales.* Paris: Dunod.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, 100, 32-36.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Langue française*, 34(1) 17-34.
- Bond, B. et Manser, R. (2009). *Interventions en matière d'intelligence émotionnelle pour accroître la réussite scolaire.* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur : Toronto.
- Bouchamma, Y. (2007). Construction de l'identité professionnelle. Le cas des chefs d'établissement scolaires en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick. (chap.10) Dans *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés.* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, P., Boily, I. et Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes.* Fonds de recherche en matière de politiques de Condition féminine Canada. Récupéré de <http://www.cdummond.qc.ca/cegep/bibliotheque/ReussiteScolaire.pdf>

- Boudreault, R. (2003). La dynamique des responsabilités du directeur d'établissement scolaire. Dans Moisset, Plante et Toussaint, *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, H. (2003). *De l'autre côté du discours. Recherche sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan.
- Braeye, S. et Hermans, P. (2010). The Educational Achievement of Chinese and Moroccan Students in Flanders: Parents' and Students' Perspectives. Dans La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Issues/Thèmes canadiens* (hiver 2010).
- Bray Attwood, J. et Attwood, C. (2007). *The Passion Test. The effortless Path to Discovering your Destiny*. Hudson Street Press : New York.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Burk, R., Lyons, P. et Noriega, A. (Juin 2013). *Incidence de multiples ressources d'apprentissage électroniques sur le rendement scolaire des étudiants*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur : Toronto.
- Cameron, K. (2008). *Positive Leadership. Strategies for extraordinary Performance*. San Francisco : Berrett-Koehler.
- Caouette, C.E. (1997). *Éduquer. Pour la vie !*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Carpentier, R., coordonnatrice de la Commission de l'enseignement collégial, (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*. Avis du conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'éducation : Gouvernement du Québec. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/oriencol.pdf>
- Cassidy, W. (2005). From Zero Tolerance to a Culture of Care. *Education Canada*, 45 (3).
- Cassidy, W. (co-producer) (2008). Vidéo de Hawley, M. et Van Polgest, D. (2008). *Dare to Care. Transforming Schools through the Ethics of Care*. National Film Board. Récupéré de : [https://www-nfb-ca.proxy.lib.sfu.ca/film/dare\\_to\\_care](https://www-nfb-ca.proxy.lib.sfu.ca/film/dare_to_care)

- Cauvier, J. et Desmarais, D. (2013). L'accompagnement éducatif des jeunes en processus de raccrochage scolaire à l'éducation des adultes : entre contrôle, service et relation. *Lien social et politique*, 70, 45-62. Récupéré de érudit. Promouvoir et diffuser la recherche et la création : <http://id.erudit.org/iderudit/1021155ar>
- Célestin-Westreich, S. et Célestin, L.-P. (2008). Faire FACE à la diversité socioculturelle dans la prévention de l'échec scolaire. (31-49) Dans Martinez, Boutin, Bessette et Montoya (2008), *La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir*. Québec : Presses de l'Université du Québec. 31-50.
- Cellier, H. et Pourtier, P. (2012). *Réussite éducative : Une expérimentation sociale à Romans-sur-Isère*. L'Harmattan: Paris.
- Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Canadian Issues* (hiver 2011) : 9-14.
- (La) *Charte canadienne des droits et libertés*. Article 23 - *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité*. Récupéré de Gouvernement du Canada : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- Chouinard, R. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Université de Montréal : Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).
- Chopra, D. (1998). *Les sept lois pour guider vos enfants vers le succès*. éditions du Rocher : France.
- Collas, A. (2014). Ces lycées champions de la réussite scolaire. Récupéré de *Le Monde* : [http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/04/04/ces-lycees-champions-de-la-reussite-scolaire\\_4395714\\_3224.html#V6A3pcyqkoAGltog.99](http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/04/04/ces-lycees-champions-de-la-reussite-scolaire_4395714_3224.html#V6A3pcyqkoAGltog.99)

- Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique. Récupéré de
- Page d'accueil : <https://www.csf.bc.ca>
  - La nouvelle politique d'admission du CSF. Politique D-400-2 : <https://www.csf.bc.ca/parents-eleves/administratif/admission-et-inscription/>
  - Mission. Politique A-100-2 : [http://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/ressources/Politique\\_A-100-2\\_mission.pdf](http://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/ressources/Politique_A-100-2_mission.pdf)
  - Plan stratégique 2005-2010 - Pédagogie 2010
  - Plan stratégique 2011-2014 : <https://www.csf.bc.ca/csf/a-propos-du-csf/plan-strategique-du-csf/>
  - Rapport annuel 2012-2013 : [https://www.csf.bc.ca/livrets/rapport\\_annuel\\_2012-2013\\_fr/](https://www.csf.bc.ca/livrets/rapport_annuel_2012-2013_fr/)
  - Document d'appui de l'évaluation des apprentissages (2008). Politique D-400-16 : [http://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/ressources/Politique\\_D-400-16\\_evaluation\\_apprentissages.pdf](http://www.csf.bc.ca/wp-content/uploads/ressources/Politique_D-400-16_evaluation_apprentissages.pdf)
- Covey, S. R. (2008). *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*. FranklinCovey Co. Free Press : New York.
- Covey, S. R. (2011). *The 3rd Alternative. Solving Life's Most Difficult Problems*. Free Press : New York.
- Demers, P. (2010). *Élever la conscience humaine par l'éducation. Essai*. Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Les Presses de l'Université Laval : Saint-Nicolas.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebuis, P. et Legault, G.A. (2003). *Les défis éthiques en éducation*. Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2008). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, 2<sup>e</sup> édition. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., Rousseau, N. et Royer, N. (2002). Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Journal of Education Thought*, 36, (1), 25-52.

- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30, (2), 411- 433. Récupéré de érudit : <http://id.erudit.org/iderudit/012675ar>
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans Pronovost, G., Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille, 197-215. Québec: PUQ.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. Récupéré de *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20 ( 3), 77-92 : <http://www.ripph.qc.ca/revue/journal-20-03-2012-06>
- Desrosiers, H., Japel, C. et Singh, P.R.P. (Juin 2012) *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire*. Institut de la statistique du Québec.
- Dictionnaire Collins, « réussite ». Récupéré de Revers : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-anglais/reussite>
- Dictionnaires de français Larousse, « Diversité d'un écosystème ». Récupéré de : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/diversit%C3%A9/26145/locution?q=diversit%C3%A9+d%27un+%C3%A9cosyst%C3%A8me#154570>
- Doise, W. (1992). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*, 240-258. France: Presses Universitaires de France.
- Dooley, M. D., Payne, Payne, A. A. et Robb, A. L. (01/2013). *L'Incidence des bourses d'excellence et des bourses d'aide financière sur la persévérance et la réussite scolaire à l'université*. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur : Ontario.
- Drouin, H. (2008). L'intervention de la direction d'établissement pour la prévention de l'échec scolaire. Dans Martinez, Boutin, Bessette et Montoya (2008), *La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir*. Presses de l'Université du Québec : Québec. 219-228.
- Dubois, F. (2008). La prévention de l'échec concerne également la direction d'un établissement scolaire. Dans Martinez, Boutin, Bessette et Montoya (2008), *La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir*. Presses de l'Université du Québec : Québec. 209-218.

- Duchesne, H. (2011). La direction d'école et l'inclusion. Dans *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*. Sous la direction de Jules Rocque. Presses universitaires de Saint-Boniface : Winnipeg.
- Durkheim, E. (1898) (1911). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Texte de conférences et d'articles divers regroupés publiés en 1898 et 1911. Paris: Les Presses universitaires de France. Produit par Tremblay, J.-M. (2001). Cégep de Chicoutimi : <http://pages.infinit.net/sociojmt>
- Eaker, R., DuFour, R. et DuFour, R. (2002). *Getting Started. Reculturing Schools to Become Professional Learning Communities*. Solution Tree : Indiana.
- Editorial (2014). Executive Functions and Academic Achievement: Current Research and Future Directions. *Infant and Child Development, Executive Functions and Academic Achievement : Current Research and Future Directions*, 23 (1), 1-3.
- Falardeau, I. (2012). *J'enseigne...ils s'orientent : pour une pédagogie orientante au collégial*. Septembre Éditeur : Québec.
- Farmer, D. (2008). « My Mother Is from Russia, My Father Is from Rwanda » : The Relationship between Immigrant families and the School System in Francophone Minority Communities. *Canadian Issues*.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 63, 1-13. IFÉ/Institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/63-juin-2011.pdf>
- FNCSSF (Fédération nationale des conseils scolaires francophones) (2014). *Table nationale sur l'éducation* : <http://fncssf.ca/notre-reseau/table-nationale-sur-leducation/>
- Fornier, Y. (2005). À propos de la motivation à la réussite scolaire : La psychologie des intérêts. *Carriéologie*, 10 (1-2), 183-194.
- Fullan, M., Hill, P. et Crevola, C. (2006). *Breakthrough*. Corwin Press : California.
- Fullan, M. (2014). *The Principal. Three Keys to Maximizing Impact*. Jossey-Bass : San Francisco.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*. (Deuxième édition). France : Éditions du Seuil.

- Gajo, L. (2000). *Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique*. Travaux neuchâtelois de linguistique : Universités de Neuchâtel et Lausanne.
- Gall, M. D., Gall, J. P. et Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. (8th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Gauthier, C. (2005). *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risqué. Un état de la recherche*. Université Laval : CRIFPE.
- Gauthier, C., Richard, M. et Bissonnette, S. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Gee, J.-P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis Theory and Method*. Second edition. Récupéré de Taylor & Francis e-Library : [https://archive.org/stream/ANINTRODUCTIONTODISOURSEANALYSISByJamesPaulGee/AN%20INTRODUCTION%20TO%20DISOURSE%20ANALYSIS%20by%20James%20Paul%20Gee\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ANINTRODUCTIONTODISOURSEANALYSISByJamesPaulGee/AN%20INTRODUCTION%20TO%20DISOURSE%20ANALYSIS%20by%20James%20Paul%20Gee_djvu.txt)
- Glasman, Dominique (2007). « Il n’y a pas que la réussite scolaire ! ». *Caisse nationale d’allocations familiales (CNAF)*, 141. Récupéré de CAIRN.info : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2007-5-page-74.htm>
- Goleman, Boyatzis et McKee (2002). *Primal Leadership. Learning to Lead with Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R. et McKee, A. (2002). *L’intelligence émotionnelle au travail*. Paris : Éditions Village Mondial.
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence. The New Science of Human Relationships*. New York: Bantam Dell.
- Gumperz, John G. (2001). Interactional Sociolinguistics. A Personal Perspective. Dans Schiffrin, D., Tannen, D. et Hamilton, H.E. (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers : Massachusetts. 309-323.
- Hargreaves, A. et Fink, Dean (2006). *Sustainable leadership*. California : John Wiley & Sons, Inc.
- Harris, A. et Goodall, J. (2008). Do Parents Know They Matter ? Engaging All Parents in Learning. *Educational Research*, 50 (3), 277-289.
- Hersey, P. (1995). *Le leader situationnel*. Montréal : Actualisation.



- Isabelle, C., Weatherall, L. et Gélinas Proulx, A. (2011). Le dispositif VelTIC : pour les leaders scolaires de la francophonie pluriethnique. Dans *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée*. Sous la direction de Jules Rocque. Presses universitaires de Saint-Boniface : Winnipeg.
- Jacquemain, M. (2005). *Épistémologie de la sociologie*. Récupéré de Institut des Sciences Humaines et Sociales (ISHS) : <http://campus.ishs.ulg.ac.be/index.php?category=1>
- Jacquet, M., Moore, D. et Sabatier, C. (2008). L'intégration des jeunes immigrants africains dans les écoles afrancophones en Colombie-Britannique. Vancouver *Research on immigration and Integration in the Metropolis (RIIM)*. Récupéré de <http://campus.ishs.ulg.ac.be/index.php?category=1>
- Jodelet, D. (1989). Sous la direction de. *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kanouté, F. et Saintfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada*, 43 (1), 28-31.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 265-289. Récupéré de érudit : <http://id.erudit.org/iderudit/019681ar>
- Kanouté, F., André, J. V., Charrette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Gill Journal of Education*, 46 (3) : Université de Montréal. Récupéré de <http://mje.mcgill.ca/article/view/8776/6782>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. (2<sup>e</sup> édition). Sherbrooke : éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et décisions*. (3<sup>e</sup> édition). Sherbrooke : éditions du CRP.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Editions Nathan.
- Kellough, R. D. (2008). *A primer for New Principals. Guidelines for Success*. USA : Rowan and Littlefield, Inc.

- Kozanitis, A. (2005). *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*. Récupéré de Bureau d'appui pédagogique, École polytechnique : [http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique\\_approche\\_enseignement.pdf](http://www.polymtl.ca/bap/docs/documents/historique_approche_enseignement.pdf)
- Lacroix, M.-È. et Potvin, L. (2009). La motivation scolaire. Récupéré de *RIRE. Réseau d'information pour la réussite éducative* : <http://rire.ctreq.qc.ca/quoi-de-neuf/>
- Ledent J., Murdoch J. et Mc Andrew M. (2010). La diplomation au secondaire des jeunes issus de l'immigration: une analyse comparative de Montréal, Toronto et Vancouver. *Nos diverses cités/Our Diverse Cities*, (7) : 185-194.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Leonard, L. J. et Leonard, P. E. (2003). Valuing Schools as Professional Communities : Assessing the Collaborative Prescription. Dans Begley, P. T. et Johansson, O. *The Ethical Dimensions of School Leadership*. Netherlands : Kluwer Academic Publishers.
- Lessard, C., P.C. Kamanzi & M. Larochelle (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Éducation et sociétés*, 23 (1), 59-77.
- Lévy-Garboua, L. et Montmarquette, C. (Mai 2012). *L'influence de l'origine sociale sur le niveau d'aspiration et la réussite scolaire*. Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations.
- Luc, E. (2010). *Le leadership partagé*. Deuxième édition revue et augmentée. Les Presses de l'Université de Montréal : Canada.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J. et Ungerleider, C. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et Francophonie*, xxxvi (1). Récupéré de ACELF : [http://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF\\_XXXVI\\_1.pdf#page=179](http://www.acef.ca/c/revue/pdf/ACELF_XXXVI_1.pdf#page=179)
- Mc Andrew, M., Potvin, M. et Triki-Yamani, A. (2010). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. *Canadian Issues*.
- Mahoney, D. (2008). *Ethics in the Classroom. Bridging the Gap between Theory and practice*. USA : Rowman & Littlefield education.

- Marcotte, J., Lachance, M.-H. et Lévesque, G. (2011). Pleins feux sur la persévérance et le raccrochage. *Canadian Journal of Education*, 34 (4), 135-157. Récupéré de ProQuest : <http://search.proquest.com.proxy.lib.sfu.ca/docview/923621103/BD3220AEDFE94CB4PQ/4?accountid=13800>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502. Récupéré de <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019681ar.pdf>
- Maslow (1908-1970). La pyramide des besoins selon Maslow. Récupéré de <http://elroca.e-monsite.com/pages/portraits.html>
- Matthey, L. (2005). Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif. Récupéré de Cybergeog : European Journal of Geography, Épistémologie, Histoire de la géographie, Didactique, document 312 : <http://cybergeog.revues.org/3426>
- Mc Andrew, M., Potvin, M. et Triki-Yamani, A. (Winter/hiver 2010). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration/The academic achievement of immigrant origin student. *Canadian Issues/Thèmes canadiens* : Montréal.
- Ménard, J. L. (2009). Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire. Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec : <http://www.reunirreussir.org/media/19221/Savoirpourpouvoir.pdf>
- Michel, J. (2003). *Le paradoxe de l'idéologie revisité par Paul Ricoeur*. Raisons politiques, no 11, août 2003, 149-172. Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) du Québec (2008).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). Guide du stage de formation en leadership de construction identitaire.
- Moliner, P. *et al.* (2002). *Les RS – pratique et études de terrain*. PUR : France.
- Moore, D., Sabatier, C., Jacquet, M. et Masinda, M. (2007). *Voix africaines à l'école de la francophonie canadienne. Réflexions pour une culture didactique du plurilinguisme contextualisée*. Agence universitaire de la francophonie : Éditions des archives contemporaines.

- Moore, D. et Py, B. (2008). *Discours sur les langues et les représentations*. Vancouver/Suisse.
- Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre : Manifeste pour changer l'éducation*. Éditions Actes Sud : France.
- Morin, J. (2008). *Les acteurs, la prévention de l'échec scolaire et le programme de formation en éducation préscolaire et en enseignement primaire*. Dans *La prévention de l'échec scolaire. Une notion à redéfinir*. Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*, 1 (1), 274.
- Motte, A. et Schwartz, S. (Avril 2009). *Y a-t-il un lien entre l'emploi pendant les études et la réussite scolaire ?* Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- (The)National Longitudinal Study of Adolescent Health (1994-1995). Récupéré de Add Health, United States Congress : <http://www.cpc.unc.edu/projects/addhealth>
- Nevin, A.I. (2008). Why Are Parents Partnerships a Puzzlement ? A Commentary. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 18, 259-263.
- Noddings, N. (1995). A morally defensible mission for schools in the 21st century. *PhiDelta Kappan*, 76(5), 365.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2008). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Belleau, L. et Janozc, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle. Récupéré de *Institut de la statistique* : [http://www.jesuisjserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule\\_reussite\\_scol\\_fr.pdf](http://www.jesuisjserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule_reussite_scol_fr.pdf)
- Palys, T. (2003). Research D. Toronto, ON: Thompson Canada.
- Paperman, P. et Laugier, S. (2009). Le souci des autres. *Revue Sciences Humaines*. Récupéré de [http://www.scienceshumaines.com/l-ethique-de-la-sollicitude\\_fr\\_15029.html](http://www.scienceshumaines.com/l-ethique-de-la-sollicitude_fr_15029.html)
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J-M. (2006). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : de Boeck.

- Pelletier, D., Colletterte, P. et Turcotte, G. (2015). Les pratiques de gestion des directions d'école secondaire sont-elles liées à la réussite des élèves? *Revue canadienne de l'éducation* 38, (1), 1-23.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16 (1), 1-23. Récupéré de : <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2010). Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale aux adultes à Montréal. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*. 35-41.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin Éditeur : Montréal.
- Py, B. (2000). *Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme*. Institut de linguistique. Université de Neuchâtel.
- (The) Quest 2013 (Conference). The Quest for Increased Student Achievement and Well-Being. Re-Imagining Public Education. Ontario.
- Ranson, S. (2008). The changing Governance of Education. *Educational Management Administration Leadership*, 36. Récupéré de : <http://ema.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/2/201>
- Reeves, D. B. (2009). Leading Change in Your School. How to conquer Myths, Build Commitment, and Get Results. ASCD : Alexandria.
- Rich, J. (2010). *Les nouveaux directeurs d'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires*. Groupe De Boeck : Bruxelles.
- Richards, J. (2011). *School Dropouts: Who Are They and What Can Be Done?* Institut C.D. Howe: Independent.Reasoned.Relevant e-brief.
- Rieg, S. A. et Marcoline, J.F. (2008). Relationship Building: The First "R" for Principals. *Eastern Education Research Association Conference Paper*. Pennsylvania.
- Robinson, K. et Harris, A. (2014). *The Broken Compass. Parental Evolvment with Children's Education*. Harvard University Press : Cambridge.

- Robertson, J. A. (2013). *Passion-based learning: the design and implementation of a new approach to project-based learning (PBL) for alternative education*. (Thèse de doctorat : etd8110, Simon Fraser University).
- Robichaud, V. (2010). *Et si on enseignait l'espoir?* Les Éditions du Cram: Montréal.
- Roy, J. (2011). *Quête identitaire et réussite scolaire : Une étude de cas : La pratique d'activités parascolaires dans le réseau collégial*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Pierre, C. (2010). La réussite éducative. Une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser, 13-30. Dans *Familles et réussite éducative. Actes du 10<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. Sous la direction de Gilles Provonost, avec la collaboration de Caroline Legault. Presses de l'Université du Québec : Québec.
- Sarrasin, L. (2007). Les relations entre l'école et la famille : une question de communication. *Vie pédagogique*, 142.
- Shapiro, A. (2008). *The Effective Constructivist Leader. A Guide to the Successful Approaches*. USA : Roean & Littlefield Education.
- Sheriff, T., Lopez A., J. et Carrier, R. (2005). *Des efforts conjugués pour développer un partenariat école-parents-intervenants-communauté en vue de la réussite scolaire des élèves en difficulté : problématique, méthodologie, modèles*. Centre jeunesse de Québec.
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The Principalsip – A Reflective Practice Perspective*, (6th Edition). USA : Pearson Education.
- Smith, J.S., Anderson, J.A., & Abell, A.K. (2008). Preliminary Evaluation of the Full-Purpose Partnership Schoolwide Model. *Preventing School Failure*, 53 (1), 28-37. Récupéré de : <http://www.researchgate.net/publication/254347248>.
- Sorin, N. (2001). L'urgence d'un retour à des valeurs. *Éducation Canada*, 41 1. Récupéré de Association canadienne d'éducation : <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/EdCan-2001-v41-n1-Sorin.pdf>
- Spoth, R., Randall, G. K., & Shin, C. (2008). Increasing school success through partnership-based family competency training: experimental study of long-term outcomes. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 70-89. Récupéré de Iowa State University : <http://www.extension.iastate.edu/sfp10-14/content/articles>

Statistiques Canada (2011).

- Portrait des minorités de langue officielle au Canada : les francophones de la Colombie-Britannique. Récupéré de:  
<http://www.statcan.gc.ca/pub/89-642-x/89-642-x2011004-fra.pdf>
- Recensement 2006. Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/index-fra.cfm>
- Effectif et proportion de la population ayant déclaré le français selon la caractéristique linguistique, Provinces de l'Ouest, 2006, 2011. Récupéré de : [www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/2011003/tbl/tbl3\\_1-6-fra.cfm](http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/2011003/tbl/tbl3_1-6-fra.cfm)

Statistiques Canada (2012).

- Un coup d'œil sur le Canada 2012. Récupéré de:  
<http://www.statcan.gc.ca/pub/12-581-x/2012000/pop-fra.htm>

Stavrou, S. (2007). Bernstein Basil. Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique. Récupéré de *Revue française de pédagogie*, 158, 165-168, janvier-mars 2007 : <http://rfp.revues.org/532>

Stone Zander, R. et Zander, B. (2000). *Transforming Professional and Personal Life. The Art of Possibility*. Harvard Business School Press : United States of America.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. différence et démocratie*. France: Aubier.

Teulon, F. (2014). Ce que Bourdieu veut (nous) dire. Récupéré de MyIDEAS :  
[http://www.ipag.fr/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG\\_WP\\_2014\\_497.pdf](http://www.ipag.fr/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG_WP_2014_497.pdf)

Travailleurs(euses) de la commission scolaire de Vancouver (n.d.). *Le mandat scolaire de la Colombie-Britannique* :  
<http://www.vsb.bc.ca/sites/default/files/shared/The%20Mandate%20of%20the%20British%20Columbia%20School%20System%20-%20French.pdf>

Toczek-Capelle (2008). Sciences cognitives et formation des maîtres : Quel dialogue ? Table ronde présentée par Pierre Léna. Dans *Éducation, sciences cognitives et neurosciences*. Sous l'égide de l'Académie des sciences (2008). Presses Universitaires de France : Paris.

Tremblay, M. B. (2003). *La communication chez les enseignants. Savoir-être et savoir-faire pédagogiques*. Montréal : Guérin.

Trilling, B. et Fadel, C. (2009). *21st Century Skills. Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons : San Francisco.

Waterhouse, T. A. (2007). *Giving Voice : Exploring the School-Based Care Experiences of At-Risk Youth*. (Thèse de doctorat : etd3313, Simon Fraser University).

Weiland *et al.* et Rhodes *et al.* (2012). Executive Functions and Academic Achievement : Current Research and Future Directions. Dans *Infant and Child Development*, janvier/février 2014. Université d'Utrecht : Pays-Bas.

Yun, M. et Kusum, S. (2008). Parents' Relationships and Involvement : Effects on students' School Engagement and Performance. *Research in Middle Level Online*, 31(10), 1-11.

Zhao, Y. (2009). *Catching Up or Leading the Way: American Education in the Age of Globalization*. ASCD : Virginia.



## **Annexe A. Guides d'entretien**

### **Annexe A1.**

#### **GUIDE D'ENTRETIEN DE L'ÉLÈVE, finissant/e de 12<sup>e</sup> année**

##### *Interview guide – for students*

The order of the following questions might be interchanged according to the answers of the parent and/or how the conversation is leading. The investigator might also choose not to ask all of the questions. The intention of the investigator is to identify the perception of the parent about his/her child experience at school, his/her perceptions about school environment and academic achievement, and his/her ideas of what can influence a student's experience at school.

- ❖ Renseignements personnels: Combien d'années as-tu passé au programme francophone? À quelle distance de l'école habitais-tu? Comment allais-tu à l'école? Avec qui vivais-tu? Tes parents travaillent dans quel domaine? Sont-ils les deux francophones?

*Personal data: How many years were you in the Francophone program? How far did you live from your school? How did you go to school? With whom did you live? What kind of work do your parents have? Are they both Francophone?*

- ❖ Alors, tu viens de terminer ton école secondaire au programme francophone, comment on se sent?

*So you just finished High school, how do you feel?*

- ❖ Décris-moi un peu ton parcours scolaire.

*Tell me a bit about your school experience.*

- ❖ Comment te sentais-tu dans ton école? Pourquoi?

*How did you feel in your school? Why?*

- ❖ Comment te décrirais-tu comme élève ?

*How would you describe yourself as a student?*

- ❖ As-tu rencontré des difficultés? À quel niveau?  
*Did you have any difficulties? What type?*
- ❖ Qui t'a aidé à les surmonter?  
*Who helped you get over them?*
- ❖ Quelles ont été les personnes importantes dans ton cheminement scolaire?  
*Who were the important people in your school experience?*
- ❖ Quel rôle chacun/e a joué dans ta réussite scolaire?  
*Which role did each one play in your academic achievement?*
- ❖ Quel rôle a joué l'environnement scolaire dans ta réussite?  
*What role did the school environment play in your achievement?*
- ❖ Qu'est-ce que la réussite pour toi?  
*What is achievement for you?*
- ❖ As-tu le sentiment d'avoir bien réussi et d'être prêt/e pour la prochaine étape de ta vie? Explique.  
*Do you feel you have achieved well and that you are ready for the next step in your life? Explain.*
- ❖ Est-ce que tu crois que tes résultats scolaires reflétaient ton potentiel, pourquoi ?  
*Do you believe that your marks reflected your potential, why?*
- ❖ Quels seraient, selon toi, des facteurs qui peuvent faciliter la réussite à l'école?  
*What would be, according to you, factors that would facilitate school achievement?*
- ❖ Ces facteurs sont-ils les mêmes pour tous les élèves? Pourquoi?  
*Are these factors the same for all students? Why?*
- ❖ Parle-moi de cas spécifiques où tu as senti qu'on voulait vraiment t'aider vers la réussite scolaire.

*Tell me about specific examples when you felt that somebody really wanted to help you with your school achievement.*

- ❖ Quant aux autres, crois-tu qu'ils/elles ont vécu les mêmes sentiments que toi?  
Pourquoi?

*Do you think the other students felt the same way you did? Why?*

- ❖ Quelle est ta responsabilité face à ta réussite?

*What is your responsibility towards your achievement?*

- ❖ Quelle est la responsabilité des autres dans ta réussite?

*What is the responsibility of the others toward your achievement?*

- ❖ Quels sont tes projets maintenant?

*What are your projects now?*

## Annexe A2.

### GUIDE D'ENTRETIEN DU PARENT

#### Interview guide – for parents

The order of the following questions might be interchanged according to the answers of the parent and/or how the conversation is leading. The investigator might also choose not to ask all of the questions. The intention of the investigator is to identify the perception of the parent about his/her child experience at school, his/her perceptions about school environment and academic achievement, and his/her ideas of what can influence a student's experience at school.

- ❖ Renseignements personnels: Combien d'années votre enfant a passé au programme francophone? À quelle distance de l'école habitez-vous? Comment votre enfant allait-il à l'école? Avec qui vivait-il? Dans quel domaine travaillez-vous? Êtes-vous francophone?

*Personal data: How many years was your child in the francophone program? How far did you live from the school? How did you your child go to school? With whom did your child live? What kind of work do you have? Are both parents francophone?*

- ❖ Votre enfant vient de terminer son école secondaire au programme francophone, comment croyez-vous qu'il se sente?

*Your child just finished High school, how does he/she feel?*

- ❖ Comment se sentait-il dans son école? Pourquoi?

*How did your child feel at school? Why?*

- ❖ Comment le décririez-vous comme élève?

*How would you describe your child as a student?*

- ❖ Décrivez-moi un peu son parcours scolaire. A-t-il rencontré des difficultés? A quel niveau?

*Tell me a bit about your child experience at school. Did your child have any difficulties? What type?*

- ❖ Quelles sont les personnes qui l'ont aidé à surmonter ses difficultés?

*Who helped your child get over his/her difficulties?*

- ❖ Est-ce que vous croyez que ses résultats scolaires reflétaient son potentiel, pourquoi ?

*Do you believe that your child's marks reflected his/her potential, why?*

- ❖ Quelles ont été selon vous les personnes importantes dans le cheminement scolaire de votre enfant?

*Who were the important people in your child school experience?*

- ❖ Qu'est-ce que la réussite pour vous?

*What is achievement for you?*

- ❖ Est-ce que vous considérez que votre enfant a réussi son parcours scolaire? Pourriez vous expliciter.

*Do you feel that your child has successfully achieved his/her schooling? Can you explain.*

- ❖ Quels seraient, selon vous, des facteurs qui peuvent faciliter la réussite à l'école ou au contraire les freiner?

*What would be, according to you, factors that would facilitate school achievement?*

- ❖ Quelle est la responsabilité de votre enfant face à sa réussite?

*What is your child responsibility towards his/her academic achievement?*

- ❖ Quel rôle chacun/e a joué dans sa réussite scolaire?

*Which role did each one play in your child academic achievement?*

- ❖ Quel rôle a joué l'environnement scolaire dans sa réussite?

*What role did the school environment play in your child academic achievement?*

- ❖ Quel rôle avez-vous joué dans sa réussite scolaire?

*What role did you play in your child academic achievement?*

- ❖ Parlez-moi de cas spécifiques où vous avez senti qu'on voulait vraiment son bien et sa réussite à l'école.

*Tell me about specific examples when you felt that somebody really wanted to help your child with his/her academic achievement?*

- ❖ Quel genre de relations aviez-vous avec les intervenants de votre enfant à l'école?

*What kind of relationship did you have with the school staff who worked with your child?*

- ❖ Est-ce que ces relations étaient positives pour vous? Y a-t-il eu des difficultés? Si oui, pourriez-vous me décrire ces difficultés?

*Were these relationships positive for you? Were there any difficulties? If yes, can you describe the difficulties?*

- ❖ En général, pourquoi, comment et à quelle fréquence avez-vous initié le dialogue avec un intervenant scolaire?

*Generally, why, how, and how often did you initiate dialogue with a school staff member?*

- ❖ Parlez-moi du type de dialogues que vous avez engagé avec des membres du personnel de l'école.

*Tell me about the type of dialogue you had with school staff members.*

- ❖ Comment croyez-vous que ce partenariat pouvait aider votre enfant?

*How do you think this partnership could help your child?*

- ❖ Croyez-vous qu'il est important d'encourager ce partenariat? Pourquoi?

*Do you think it is important to encourage this partnership? Why?*

- ❖ Quelles sont les ressources disponibles pour encourager le partenariat école-famille?

*What are the resources available to encourage the school-family relationship?*

- ❖ Quelle est la responsabilité de chacun dans ce partenariat?

*What is the responsibility of each of the actor in this partnership?*

- ❖ Selon vous, les divers acteurs de la relation école-famille partagent-ils vos opinions?

*According to you, do all actors of the school-parent relationship share your opinions?*

- ❖ Quels projets votre enfant a-t-il maintenant?

*What are your child's projects now?*

- ❖ Avez-vous le sentiment qu'il/elle est prêt/e pour la prochaine étape de sa vie?

*Do you feel that your child is ready for the next step in his/her life?*

### **Annexe A3.**

#### **GUIDE D'ENTRETIEN DE L'INTERVENANT SCOLAIRE**

##### **Interview guide – for staff members**

The order of the following questions might be interchanged according to the answers of the staff member and/or how the conversation is leading. The investigator might also choose not to ask all of the questions. The intention of the investigator is to identify the perception of the staff member about students experience at school as well as their own personal experience, his/her perceptions about school environment and academic achievement, and his/her ideas of what can influence a student's experience at school.

- ❖ Renseignements personnels: Depuis combien d'années travaillez-vous dans une école? Au programme francophone ? Quelle est votre position à l'école? À quels niveaux?

*Personal data: How long have you been working in a school? In the Francophone program? What is your job at school? At which grades?*

- ❖ Décrivez-moi le type d'élèves avec qui vous travaillez.

*Describe to me the kind of students you work with.*

- ❖ Comment croyez-vous qu'ils se sentent dans leur école? Pourquoi?

*How do you think they feel in their school? Why?*

- ❖ Comment vous sentez-vous dans votre école? Pourquoi?

*How do you feel in your school? Why?*

- ❖ Si vous situez l'élève au centre, qui placeriez-vous autour de lui dans son parcours scolaire?

*If you place the student in the middle, whom would you place around him/her throughout his/her school experience?*

- ❖ Qu'est-ce que la réussite pour vous?



*What is achievement for you?*

- ❖ Est-ce que vous croyez que les résultats scolaires de vos élèves reflètent leur potentiel, pourquoi ?

*Do you believe that your students' marks reflect their potential, why?*

- ❖ Quels seraient, selon vous, des facteurs qui peuvent faciliter la réussite à l'école?

*What would be, according to you, factors that can facilitate achievement at school?*

- ❖ Ces facteurs sont-ils les mêmes pour tous les élèves?

*Are these factors the same for all students?*

- ❖ Quelle est la responsabilité de l'élève face à sa réussite?

*What is the responsibility of the student towards his/her academic achievement?*

- ❖ La responsabilité des autres sur son parcours?

*And the responsibility of others around him/her?*

- ❖ Quel rôle joue l'environnement scolaire dans sa réussite?

*What role plays the school environment in his/her academic achievement?*

- ❖ Quel rôle jouez-vous dans sa réussite scolaire?

*What role do you play in his/her academic achievement?*

- ❖ Pourriez-vous donner un exemple concret de la manière dont vous avez soutenu sa réussite scolaire? Parlez-moi de cas spécifiques.

*Could you give me concrete examples of the way you have supported his/her academic achievement? Tell me about specific cases.*

- ❖ Y a-t-il des élèves avec qui vous trouvez plus difficile de connecter? Quels types d'élèves? Pourquoi? Comment vous sentez-vous alors?

*Are there students with whom it is more difficult to connect? What type of students? Why? How do you feel then?*

- ❖ Quel genre de relations avez-vous avec les parents de vos élèves?

*What kind of relationships do you have with the parents of your students?*

- ❖ En général, pourquoi, comment et à quelle fréquence initiez-vous le dialogue avec un parent?

*In general, why, how, and how often do you initiate dialogue with a parent?*

- ❖ Parlez-moi du type de dialogues que vous engagez avec les élèves, leurs parents et avec les autres membres du personnel de l'école.

*Tell me about the type of dialogues you have with the students, their parents and other school staff members.*

- ❖ Le dialogue est-il plus facile avec certains? Lesquels? pourquoi?

*Is the dialogue easier with some? Which ones? Why?*

- ❖ Avez-vous l'impression que ces conversations ont aidé à soutenir l'élève dans son cheminement scolaire? Élaborer.

*Do you feel these conversations have helped to support the student in his school experience? Elaborate.*

- ❖ Quelles sont les ressources disponibles pour encourager le partenariat école-famille?

*What are the resources available to encourage the school-family partnership?*

- ❖ Quelle est la responsabilité de chacun dans ce partenariat?

*What is the responsibility of each one in this partnership?*

- ❖ À qui peut servir ce partenariat?

*Who can this partnership help?*

- ❖ Êtes-vous satisfait/e des partenariats que vous avez établis avec les parents?

*Are you satisfied with the partnerships you have established with the parents?*

- ❖ Comment croyez-vous que ce partenariat peut aider l'élève?

*How do you think this partnership can help the student?*

- ❖ Croyez-vous qu'il est important d'encourager ce partenariat? Pourquoi?

*Do you think it is important to encourage this partnership? Why?*

- ❖ Selon vous, les divers acteurs de la relation école-famille partagent-ils vos opinions?

*According to you, do the other actors of the school-family relationship share your opinions?*

## Annexe B: Analyse des données

### Annexe B1.

#### THÉMATIQUE: Relations intervenants-élèves

1

THÉMATIQUE: Relations intervenants – élèves

É1: -PROFS CONNAISSENT BIEN ÉLÈVES  
.....PROFS SE CONCENTRENT PLUS SUR CEUX QUI ONT DES BONNES NOTES  
.....NE CROIT PAS QUE PROFS VEULENT QUE TOUT LE MONDE RÉUSSISSE  
.....PROF ABANDONNE

(05:00) É1: Comme les professeurs they got to know les élèves très bien

(05:15) É1: Prq on était comme plus attachés avec nos professeurs et ils étaient ils nous they showed us how to do a lot of things cause we knew them

(17:35) É1: Comme je pense qu'il y a les professeurs qui se concentrent trop sur les élèves qui ont les bonnes notes et ils concentrent pas assez sur les élèves qui ont la difficulté je pense comme ils veulent que tout le monde réussisse mais ils concentrent trop sur les personnes qui ont déjà les bonnes notes

N'a pas le sentiment qu'on veut sa réussite

p.19 A: Tu sentais qu'il voulait te faire réussir. Ok eh penses-tu que tout le monde se sent comme ça à l'école comme tous les autres élèves comprends-tu ce que je veux dire? Ce que j'entends c'est que des fois tu sens que quelqu'un veut que tu réussisses et des fois tu le sens moins puis est-ce que c'est tout le monde qui

É1: veulent te faire réussir ou

## Annexe B2.

# RÉSUMÉS RELATIONS INTERVENANTS-ÉLÈVES

### RÉSUMÉS RELATIONS INTERVENANTS-ÉLÈVES

É1: PROFS CONNAISSENT BIEN ÉLÈVES  
..... PROFS SE CONCENTRENT PLUS SUR CEUX QUI ONT DES BONNES NOTES  
..... NE CROIT PAS QUE PROFS VEULENT QUE TOUT LE MONDE RÉUSSISSE  
..... PROF ABANDONNE

N'a pas le sentiment qu'on veut sa réussite

É2: AIME AVOIR INTERACTION AVEC PROFS  
..... AIME PARLER  
..... AIME QU'ON LE CONNAISSE BIEN  
..... AIME CONNAÎTRE VIE DES GENS  
..... AIME PARLER AVEC AMIS  
..... AIME MOTIVER AMIS  
..... AIME ÊTRE MOTIVÉ SOI-MÊME  
..... AIME PROF DERRIÈRE SON DOS, MAIS QUI LE COMPREND ET NE L'ENGUEULE PAS,  
ÊTRE TRAITÉ COMME ADULTE  
..... MÊME SI PROF TEMPÉRAMENT, SE SENT SI AIME SON TRAVAIL, TE POUSSENT, TE  
DONNENT GOÛT  
..... CERTAINS PROFS SONT DES ZÉROS  
..... DIRECTRICE EST PERSONNE QUI L'A AIDÉ LE PLUS, SON TEMPÉRAMENT, SON  
ÉCOUTE, L'AMENER À RÉFLÉCHIR SUR AVENIR

É3: PAS DE COMMENTAIRES À CE SUJET

É4: CHOUCHOU  
PROFS AIMENT MON CHARME, QUE JE SUIS ATTENTIVE, ... JE SUIS PONCTUELLE,  
RESPECTUEUSE

É5: AIMAIT BEAUCOUP SES PROFS, ÇA L'A AIDÉE  
SENS DE L'HUMOUR DES PROFS, PAS TOUT LE TEMPS SÉRIEUX  
GENTILS  
VOULAIENT QU'ON RÉUSSISSE

P1: PRENDRE TEMPS DE CONNAÎTRE ÉLÈVES  
TRAVAILLER AVEC EUX  
CERTAINS LE FONT, D'AUTRES NON  
ÉLÈVE MOTIVÉ SI PROF S'INTÉRESSE À LUI  
DIRE BONJOUR À L'ÉLÈVE, L'APPELER PAR NOM, LUI PARLER DE SES INTÉRÊTS  
RELATION ÉLÈVE-ENSEIGNANT IMPORTANTE

P2: PROF CHANCE SI É2 AIME MATIÈRE

Annexe B3.

THÉMATIQUE: Soutien de l'élève

THÉMATIQUE: Soutien de l'élève									
	Parent	Tutorat	APS	Amis	Profs	Aide-aux-devoirs	Temps de classe-assez	Adaptations	Donner-chances-d'améliorer
É 1	✓	✓	✓	✓	Aucune-mention X	✓	X	Besoin	Besoin
É 2	✓			✓	✓				
É 3	✓ mère			✓	✓				
É 4	✓ mère			✓	✓				Donner du temps
É 5	✓ mère								
P 1	✓ mère				Pas tous			✓	✓
P 2	Père				Compétents, patients		Job de-école		2 <sup>e</sup> chance
P 3	Mère				✓			✓	✓
P 4	Mère	✓		✓	De-2 <sup>e</sup> Pas-12 <sup>e</sup>			✓	✓
P 5	1 <sup>e</sup> -maman				Empreinte-marques-pas pour-payé				
I1									
I2									