

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

Rédactrices invitées :

Claire LAPOINTE et Pauline SIROIS, Université Laval, Québec, Canada

Liminaire

- 1** **Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire**
Claire LAPOINTE, Pauline SIROIS, Université Laval, Québec, Canada
- 7** **Au premier plan: les enfants ou les résultats?**
Marianne CORMIER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 26** **Développement discursif de l'enfant sourd: récit et morphosyntaxe**
Marie-Pierre BARON, Hélène MAKDISSI, Andrée BOISCLAIR, Université Laval, Québec, Canada
- 54** **La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires**
Sabine KAHN, Université libre de Bruxelles, Belgique
- 67** **Les aides-enseignants (AE): un service utile et controversé en adaptation scolaire**
René LANGEVIN, Campus Saint-Jean, Alberta, Canada
- 80** **La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée: réflexions sur quelques enjeux à Montréal**
Fasal KANOUTÉ, Gina LAFORTUNE, Université de Montréal, Québec, Canada
- 93** **Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés**
Gabriel POWER, Lucie DEBLOIS, Université Laval, Québec, Canada
- 119** **Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation**
Yves de CHAMPLAIN, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 133** **Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire**
Rollande DESLANDES, Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
- 156** **L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES**
Thérèse LAFERRIÈRE, Université Laval, Québec, Canada
Barbara BADER, Sylvie BARMA, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD et Anabelle VIAU-GUAY, Université Laval, Québec, Canada
Stéphane ALLAIRE, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada
Geneviève THERRIAULT, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME et Anne LESSARD, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 183** **Points de vue d'étudiantes du collégial sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement**
Audrey GROLEAU, Chantal POULIOT, Université Laval, Québec, Canada
- 201** **La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes**
Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire
Carine VILLEMAGNE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 218** **De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi: une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps-soi**
Pierre USCLAT, Université Paul Valéry-Montpellier III, France



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

VOLUME XXXIX: 1 – PRINTEMPS 2011

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire

Claire LAPOINTE

Université Laval, Québec, Canada

Pauline SIROIS

Université Laval, Québec, Canada

Dans le monde actuel, quelle définition de la réussite scolaire permet le mieux de répondre aux différents besoins des jeunes? Quelles questions doit-on poser quant à la normativité acceptée de la réussite scolaire et à ses effets sur les pratiques des actrices et acteurs ainsi que sur les interventions déployées? Par exemple, la recherche et les pratiques en éducation ont engendré une gamme d'outils qui amènent les intervenants à poser un diagnostic sur les jeunes éprouvant des difficultés d'apprentissage ou de comportement. La facilité de poser des diagnostics ne tend-elle pas à déresponsabiliser les différents acteurs de l'éducation au regard des interventions requises par la problématique vécue par les jeunes, transformant parfois une difficulté temporaire en un problème ou un «trouble» considérés alors comme permanents? La nécessité de poser des diagnostics pour obtenir un financement supplémentaire afin d'offrir des services ne crée-t-elle pas une surenchère dans l'identification des difficultés des élèves, menant de ce fait à une réduction de la normalité dans les comportements et apprentissages? Et qu'en est-il des instruments de mesure uniformisés au niveau international ou national? N'imposent-ils pas un modèle mécanique au processus pourtant organique du développement cognitif des

enfants et des jeunes? Comment, à la lecture des résultats comparatifs entre pays ou États, ne pas tomber dans le piège des visions réductrices qui nient l'existence de réalités sociales tellement distinctes? C'est là le type de questions abordées dans ce numéro thématique qui propose un regard critique sur les discours politiques et scientifiques autour de la réussite scolaire.

Mais, tout d'abord, pourquoi utiliser le terme réussite scolaire plutôt que celui de réussite éducative, assez courant aujourd'hui? Selon Lapointe (2006), il y a des avantages et des inconvénients à utiliser cette dernière expression. Les avantages sont que la notion de réussite éducative permet d'élargir la définition donnée à la réussite des élèves afin d'y inclure des aspects importants de la mission de l'école qui sont souvent négligés quand on parle de réussite scolaire. En effet, la notion de réussite scolaire est très souvent réduite à l'obtention, par les élèves, d'un diplôme basé sur leurs « performances » scolaires, c'est-à-dire sur les notes qu'ils ont reçues dans les matières comptabilisées dans le diplôme. Cette manière de définir la réussite scolaire ne rend justice ni à l'ensemble des apprentissages réalisés avec succès par les jeunes, ni au travail accompli par les enseignantes et les enseignants. Parler de réussite éducative a donc l'avantage de reconnaître d'autres acquis fondamentaux des élèves, en lien par exemple avec une identité citoyenne ou un cheminement vocationnel éclairé. Toutefois, les limites du terme « réussite éducative » tiennent dans le fait qu'au lieu de clarifier ce à quoi on fait référence quand on parle de réussite à l'école, on embrouille finalement davantage les cartes. En effet, le terme « réussite éducative » renvoie à la réussite dans l'éducation d'un enfant. Cette réussite n'appartient pas qu'à l'école, mais est le fruit du travail d'un ensemble d'actrices et d'acteurs sociaux, dont les parents au premier chef. Jouent également un rôle la famille élargie, la communauté d'appartenance, les services éducatifs municipaux, les entreprises culturelles et sportives, les médias. Tous ces groupes de personnes participent à l'éducation des jeunes et contribuent à leur réussite éducative. Cette dernière n'est donc ni propre ni exclusive à l'école.

Par ailleurs, toujours selon Lapointe (2009), la réussite scolaire appartient par définition à l'école. Cette réussite est très fortement influencée par des facteurs extérieurs à l'école, mais elle fait spécifiquement et exclusivement référence à la mission d'éducation remplie par l'école et aux différents apprentissages que les élèves y font. De plus, la notion de réussite scolaire va beaucoup plus loin que l'obtention de diplômes qui mesurent uniquement l'atteinte de compétences visées par la mission d'instruire. Dans bien des régions du monde, la réussite scolaire englobe aussi le développement, chez les élèves, de compétences liées à deux autres missions de l'école, c'est-à-dire la socialisation et la qualification. En ce sens, on pourrait penser que les difficultés vécues par bien des jeunes à l'école viennent peut-être de la démotivation que provoque chez eux la réduction de la notion de réussite scolaire à la seule réussite sanctionnée par un diplôme.

Dans le cadre de ce numéro thématique, nous postulons que la réussite scolaire renvoie d'abord à un construit social propre à une culture donnée dans un contexte spécifique. La réussite scolaire est donc relative et subjective. Dans cette perspective, elle implique généralement l'acquisition de connaissances et de savoirs valorisés

dans un contexte social particulier. La problématique de la réussite scolaire conduit donc à un constat de retard dans l'acquisition de ces connaissances et savoirs à l'intérieur d'une période circonscrite par les autorités scolaires d'un État. Par exemple, les recherches menées actuellement aux États-Unis sont principalement centrées sur la problématique du faible taux de diplomation au secondaire chez les jeunes Afro-Américains et hispanophones (Fryer et Levitt, 2007); en France, on constate une ouverture récente à la problématique du décrochage scolaire, maintenant considéré comme « anormal » (Bonnery, 2004); en Afrique francophone, la préoccupation pour la réussite scolaire porte sur l'obtention du certificat d'études primaires, qui pose toujours problème (Immongault, 2009), alors qu'au Québec on s'inquiète principalement des garçons qui quittent l'école secondaire sans diplôme, à l'heure même où le décrochage scolaire affecte de plus en plus de filles (Lapointe, 2009).

Les articles présentés dans ce numéro thématique s'inscrivent dans ce constat du caractère intrinsèquement subjectif de toute définition et, de ce fait, de toute mesure de la réussite scolaire. Alors que certains auteurs et auteures interrogent la notion même de réussite scolaire, mettent en lumière des pratiques inefficaces ou identifient des effets pervers des courants normatifs actuels, d'autres proposent des perspectives alternatives et des analyses exploratoires d'aspects peu étudiés de la question. Tous posent un regard critique et « interpellant » sur les discours politiques et scientifiques relatifs à la réussite scolaire.

Dans le premier article, Marianne Cormier, professeure à l'Université de Moncton, examine l'impact des évaluations comparatives à répétition sur les élèves de la minorité linguistique francophone du Nouveau-Brunswick. Rappelant la discrimination dans l'accès à l'éducation et le dénigrement social dont ont souffert les francophones de cette province jusqu'à la fin des années soixante, Marianne Cormier adresse une mise en garde contre les effets pervers de l'évaluation mécanique et suggère de tablez plutôt « sur une culture de l'apprentissage qui valorise la prise de risque, la pensée critique et l'autonomie ».

Dans le second texte, Marie-Pierre Baron, étudiante, Hélène Makdissi, professeure à l'Université Laval, et Andrée Boisclair, professeure retraitée de l'Université Laval, analysent le développement de quatre élèves ayant une surdité et qui ont bénéficié de séances de lectures interactives quotidiennes autour de livres d'histoire. Les résultats montrent une progression chez chacun des élèves, à la fois sur le plan de l'expression de la causalité dans l'organisation discursive du récit et sur le plan de la production d'extensions syntaxiques, deux fondements au cœur de la compréhension en lecture. Ce texte montre ainsi l'importance d'offrir à chaque enfant des contextes pédagogiques prenant en compte son niveau de développement et lui permettant de confronter ses représentations afin de le faire progresser dans ses apprentissages et de favoriser sa réussite scolaire et éducative.

En prenant appui sur l'historique de la mise en place du cursus scolaire en Occident, Sabine Kahn, de l'Université libre de Bruxelles, examine comment l'organisation des apprentissages en phases successives d'une durée prédéterminée et les normes établies afin de comparer la progression des élèves entre eux ont conduit à une interprétation des notions de réussite et d'échec scolaires comme étant des

caractères inhérents à l'élève. Dans le contexte actuel, ce texte interroge les effets d'un cursus normé qui amène à caractériser les élèves en termes de manquements plutôt qu'en fonction de progrès et d'apprentissages réels.

René Langevin, professeur au Campus Saint-Jean de l'Université d'Alberta, au Canada, offre une réflexion sur le rôle controversé des aides-enseignants lorsqu'il s'agit de soutenir les enfants souffrant d'un handicap ou d'un déficit de l'attention. Examinant le contexte scolaire franco-albertain, l'auteur constate que le problème réside principalement dans la manière dont les directions d'école gèrent le travail des enseignantes ressources et dans le type de collaboration que le personnel enseignant établit avec ces dernières. Langevin conclut en proposant des pistes d'action qui favoriseraient une intégration scolaire respectueuse et positive des enfants souffrant d'un HDAA.

Le cinquième article, écrit par Fasal Kanouté, professeure à l'Université de Montréal, et Gina Lafortune, doctorante à la même université, examine la réussite scolaire telle qu'elle est vue par des élèves et des parents d'origine immigrée. Fondant leur analyse sur les concepts de capital social, familial, et humain, les auteures présentent des résultats d'entrevues réalisées dans les villes de Sherbrooke et de Montréal au Canada. En conclusion, elles insistent sur la nécessité de recentrer la notion de réussite scolaire à la fois en fonction de l'apprentissage et sur le besoin, pour tous les intervenants scolaires, de poser un regard positif sur la différence ethnique, culturelle et linguistique.

Lucie DeBlois et Gabriel Power, professeurs à l'Université Laval, signent une étude au cœur de laquelle se trouvent les concepts de capital social et de résilience chez l'enfant. Appliquant un modèle théorique original aux données de la base PISA de 2000, ils tentent de préciser les rôles des différentes dimensions du capital social dans la création de capital humain chez l'enfant, ainsi que les facteurs liés à l'école pouvant le plus aider les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. Leurs résultats permettent d'élargir la définition empirique de la réussite scolaire et d'y inclure entre autres la projection des élèves dans différents projets de vie.

Auteur du septième texte, Yves de Champlain, professeur au Campus de Shippagan de l'Université de Moncton, partage sa réflexion sur les ruptures de contrats pédagogiques que provoquent les contradictions entre le discours officiel sur la réussite scolaire et les pratiques d'évaluation. À partir de l'analyse de quatre fragments de pratique, de Champlain démontre l'importance, pour le personnel enseignant, de « créer un discours sensé qui soit issu d'une pratique cohérente ». Il insiste sur le fait que c'est en devenant conscients de ces contradictions et en s'accordant le temps nécessaire pour effectuer une réflexion sérieuse à leur sujet que les enseignants permettront aux élèves de réaliser de véritables apprentissages, basés non seulement sur leurs succès, mais également sur leurs difficultés et leurs échecs, et de vivre une réussite scolaire authentique.

Dans le huitième article de ce numéro, Rollande Deslandes et Marie-Claude Rivard, professeures à l'UQTR, examinent les perceptions d'éducateurs et d'éducatrices quant à la compréhension qu'auraient, selon eux, les parents de milieux défavorisés des nouvelles modalités d'évaluation des apprentissages mises en avant dans

le cadre de la réforme de l'éducation au Québec. Les auteures constatent la présence de perceptions divergentes de la question chez les répondants. De plus, elles observent la présence d'un écart entre la perception des éducateurs interviewés dans cette étude et la compréhension véritablement exprimée par des parents dans le cadre d'une étude précédente, ce qui met en évidence la diversité des représentations sur les rôles et fonctions de deux des principaux acteurs et actrices de la réussite scolaire.

Thérèse Laferrière et ses collègues du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire au Québec apportent une autre contribution originale à ce numéro. En s'appuyant sur la théorie historicoculturelle de l'activité, ces auteurs examinent le concept de réussite scolaire à travers les définitions et les axes de recherche retenus par les chercheuses et chercheurs du CRIRES depuis sa création en 1992. Il ressort notamment de cette analyse que, bien que relativement stable, la définition de la réussite scolaire adoptée en 1992 et reformulée en 2006 fait encore l'objet de questionnements, ce qui montre la difficulté de définir ce concept, mais également la sensibilité des chercheurs à l'égard des besoins des élèves et des différents acteurs et actrices scolaires.

Dans leur texte, Audrey Groleau, étudiante, et Chantal Pouliot, professeure à l'Université Laval, analysent des résultats obtenus à la suite d'une étude portant sur le rapport à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire inscrites dans un profil d'études en éducation au cégep. L'analyse des réponses à deux des questions constituant des bilans de savoirs a permis de dégager différents profils chez les participantes, mais également de montrer qu'une majorité de celles-ci expriment une relation positive à l'enseignement de notions liées à la physique au primaire. La compréhension des représentations des futurs enseignants à l'égard des sciences et de leur enseignement est d'une importance certaine pour la formation universitaire, ces représentations pouvant ultérieurement influencer la réussite des élèves.

Carine Villemagne, professeure à l'Université de Sherbrooke, rapporte les résultats obtenus dans le cadre d'une étude menée auprès d'adultes inscrits en formation à un métier semi-spécialisé. Cette étude de cas multiples, réalisée à partir d'entrevues individuelles semi-dirigées permettant de retracer l'histoire scolaire passée et actuelle des participants et d'une discussion avec l'équipe enseignante, a permis d'examiner les facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaire d'adultes faiblement scolarisés et de dégager des pistes d'intervention et de recherche.

Enfin, dans le dernier texte, Pierre Usclat, membre associé au LIRDEF, IUFM de Montpellier – Université de Montpellier II, pose un regard original sur les concepts de réussite et d'échec dans l'apprentissage. Prenant appui sur des concepts liés à l'ergologie, l'auteur met en lumière la nécessité de dépasser les remédiations d'ordre cognitif habituellement proposées devant l'échec scolaire, en considérant celui-ci non pas comme un dysfonctionnement cognitif, mais comme une impossibilité à se risquer dans la situation d'apprentissage. Cette perspective met au premier plan l'importance des pratiques permettant à l'enfant d'être porteur d'un sentiment d'efficacité personnelle.

Riches de ces douze regards critiques, nous sommes confiantes que ce numéro thématique permettra aux lectrices et lecteurs d'examiner leurs propres positions quant à la réussite scolaire, de s'interroger quant à leur bien-fondé et de penser différemment leurs actions personnelles, professionnelles, scientifiques, politiques et sociales à ce sujet.

Références bibliographiques

- BONNERY, S. (2004). Le décrochage scolaire en France : un problème social émergent? Décrochages et raccrochages scolaires/A looming social problem? Statutory responses to early school leaving in France. *Revue internationale d'éducation*, 35, 81-88.
- DEBLOIS, L. (dir.) (2005). *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- FRYER, R. et Levitt, S. (2007). The Black-White Test Score Gap through Third Grade. *American Law and Economic Review* (numéro spécial sur *Brown v. Board of Education*).
- IMMONGAULT, C. (2009). « Représentations de la réussite scolaire en Afrique francophone. » Cahier de travail pour le séminaire de doctorat, Université Laval. Document inédit.
- LAPOINTE, C. (2009). « L'égalité des chances à l'école. » Conférence présentée au Colloque annuel de la Fédération des syndicats enseignants et de la Centrale des syndicats du Québec, février, Laval, Québec.
- LAPOINTE, C. (2006). Les enjeux de la réussite du plus grand nombre dix ans après les États généraux. Dans Actes du colloque « *Les États généraux de l'éducation DIX ANS APRÈS* », Centrale des syndicats du Québec, janvier.

Au premier plan : les enfants ou les résultats?

Marianne CORMIER

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Devant de faibles résultats à diverses épreuves nationales et internationales, le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick a mis en place un plan d'amélioration intitulé *Les enfants au premier plan*. De nombreuses évaluations provinciales, en lecture, mathématiques et sciences, se rattachent à ce plan d'amélioration, et leurs résultats sont largement diffusés, dans les médias et en ligne. Dans cet article, nous posons un regard critique sur l'impact d'un accent mis sur les performances aux évaluations provinciales et nous interrogeons le contraste entre réussite scolaire et réussite éducative. D'abord, une étude de la situation alarmante dans laquelle se trouve le système scolaire francophone du Nouveau-Brunswick contextualise nos propos. Ensuite, nous explorons les impacts de ces nombreuses évaluations sur les acteurs du système. La pédagogie devient-elle plus transmissive et magistrale? Qu'en est-il de l'insécurité linguistique et de la menace du stéréotype? Enfin, quels sont les impacts sur la motivation des élèves ainsi que sur leurs buts d'apprentissage? En conclusion, nous explorons des solutions alternatives à la multiplication des évaluations.

ABSTRACT

What comes first: kids or results?

Marianne CORMIER
University of Moncton, New Brunswick, Canada

Because of poor results on a variety of national and international tests, New Brunswick's Ministry of Education implemented an improvement plan called *When Kids Come First*. Many provincial assessments for reading, math and sciences are included in this improvement plan, and the results are widely broadcast in the media and on line. In this article, we take a critical look at the impact of emphasizing performance in provincial assessments, and we question the contrast between scholastic success and educational success. First, a study on the alarming situation in New Brunswick's Francophone school system puts our subject into context. Then, we explore the impacts of these assessments on the system's actors. Should the teaching methods become more transmissive and magistral? What of linguistic insecurity and the threat of stereotyping? Finally, what are the impacts on the students' motivation and their learning goals? In conclusion, we explore alternatives to an increasing number of assessments.

RESUMEN

En primer plan: ¿los niños o los resultados?

Marianne CORMIER
Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

Ante los bajos resultados a las diversas pruebas nacionales et internacionales, el ministerio de Educación de Nuevo-Brunswick puso en marcha un plan de mejoramiento intitulado: *Los niños en primer plano*. Numerosas evaluaciones provinciales de lectura, matemáticas y ciencias, relacionadas con ese plan de mejoramiento así como sus resultados han sido ampliamente difundidas tanto a través de los medios de comunicación y en línea. En este artículo, planteamos un acercamiento crítico del impacto que tiene el énfasis sobre la performance en las evaluaciones provinciales y cuestionamos el contraste entre éxito escolar y éxito educativo. Por principio, un estudio de la situación alarmante en la cual se encuentra el sistema escolar francófono de Nuevo-Brunswick contextualiza nuestras deliberaciones. Después, exploramos los impactos de las numerosas evaluaciones sobre los actores del sistema. ¿La pedagogía es cada vez más transmisiva y magistral? ¿Qué pasa con la inseguridad lingüística y con la amenaza del estereotipo? En fin ¿cuales son los impactos sobre la motivación de los alumnos y sobre sus objetivos de aprendizaje? En conclusión, exploramos las alternativas a la multiplicación de las evaluaciones.

Introduction

Toutefois, les parents ne s'intéressent pas seulement aux notes de leur enfant. Nous voulons que nos enfants sachent faire preuve de créativité et qu'ils soient capables de résoudre des problèmes. Nous voulons que nos enfants soient des citoyens éclairés, responsables et solidaires. Et nous voulons doter nos enfants des habiletés dont ils auront besoin pour réussir leur vie dans un Nouveau-Brunswick autosuffisant (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2006, p. 7).

Que signifie la réussite? Il s'agit d'un concept complexe qui peut se définir simplement (*un bon résultat*) ou de manière plus exhaustive en identifiant des valeurs ou des éléments qui y sont associés. Certains la qualifient... réussite personnelle, éducative, scolaire, souhaitant ainsi spécifier le type de réussite en question. Une réussite personnelle ou éducative pourrait s'incarner par une personne accomplie, créative, responsable, tandis qu'une réussite scolaire risque de se limiter à signaler des apprentissages solides dans les matières comme le français et les mathématiques. Il est pertinent de se demander quel type de réussite vise un système scolaire. Se limite-t-on à une réussite scolaire? Considère-t-on d'autres éléments? Lorsqu'on examine les documents du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, on constate une intention plus large qu'une réussite uniquement scolaire. En parlant d'enfants en tant que «citoyens éclairés, responsables et solidaires», la citation ci-dessus nous apparaît comme une visée qui touche une réussite personnelle et éducative. En général, les missions des écoles articulent un souhait de développer des personnes créatives et autonomes. L'école vise donc l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être.

Difficilement mesurables, les aspects de citoyenneté, de pensée critique, de créativité et d'autonomie peuvent parfois prendre une deuxième place dans les priorités si le système mise sur des résultats concrets et des performances solides. En effet, les enseignantes et les enseignants ont tendance à mettre leur énergie sur ce qui est évalué, surtout si cette évaluation est externe. Ces évaluations à grande échelle mesurent surtout les savoirs et mettent moins l'accent sur les savoir-faire et les savoir-être. Dans cet article, nous allons poser un regard critique sur le concept de réussite scolaire et sur l'impact d'un accent trop fort mis sur les résultats aux évaluations, en explorant la situation actuelle pour le secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick. Le ministère de l'Éducation de cette province a publié son objectif dans son document *Les enfants au premier plan* (MÉNAB, 2006), dans lequel il précise son projet ambitieux de faire du système éducatif néo-brunswickois le meilleur au pays. Nous allons commencer par décrire la situation dans laquelle se trouve le système d'éducation francophone dans cette province, en expliquant comment le ministère de l'Éducation s'oriente vers des résultats solides à de nombreuses évaluations. Ensuite, nous expliquerons les impacts de cette visée sur les acteurs du système et sur la population francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. Enfin, nous proposerons une vision alternative de réussite éducative en passant par la valorisation du groupe et la valorisation de l'éducation.

Le contexte actuel du secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick

Avec une population d'environ 750 000 personnes, le Nouveau-Brunswick est l'une des provinces les moins peuplées au Canada, après l'Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador. Près du tiers de cette population, soit 32 %, déclare le français comme langue maternelle. Cette minorité linguistique fait souvent l'envie des autres minorités francophones à l'échelle du pays. Elle détient, depuis 1974, la dualité au ministère de l'Éducation, et a donc, depuis cette date, sa propre gestion scolaire au Ministère, dans les districts et dans les écoles. Par ailleurs, la province se vante souvent d'être la seule officiellement bilingue au pays. Le groupe francophone s'identifie surtout à la culture acadienne, et a un projet clair de société dans la province. Elle a des institutions reconnues, comme l'Université de Moncton, des collèges communautaires, des médias francophones (un journal provincial, de nombreux hebdomadaires), des sites Internet (par exemple www.capacadie.com) et une belle brochette d'artistes qui la représentent autant localement qu'internationalement. Malgré ces éléments positifs, des défis se posent. Notamment, la population acadienne francophone est à la baisse. On peut en particulier constater cette diminution inquiétante lorsqu'on consulte les statistiques d'inscription aux écoles. Il s'avère qu'à l'échelle de la province les effectifs scolaires ont chuté d'approximativement 9 000 élèves entre 1998 et 2008, passant d'environ 40 000 à 31 000 élèves (MÉN, 2009d). Les écoles francophones ont connu un déclin d'effectif scolaire de l'ordre de 22,4 % entre 1998 et 2007 (LeBlanc, 2009). Un faible taux de natalité, le vieillissement de la population, la migration transfrontalière et l'assimilation contribuent à cette baisse notable (Landry, 2010). De plus, pour diverses raisons, certaines familles choisissent d'inscrire leurs enfants à l'école de la majorité linguistique. Selon les critères de l'article 23¹, pour l'enseignement primaire, on estime qu'environ 81 % des élèves admissibles à l'école francophone y sont, alors que cette proportion décline à 79 % au secondaire (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007). Souvent, les couples qui optent pour l'école anglophone pour leurs enfants sont exogames, et la langue d'usage de la famille est l'anglais. En effet, selon une étude récente de Landry (2010), qui se base sur les chiffres du recensement de 2006, 26 % des enfants admissibles à l'école francophone dans la province appartiennent à des familles exogames. Chez ces enfants, seulement une proportion de 49 % a le français comme langue maternelle quand c'est la mère qui est le parent francophone du couple, alors que cette proportion chute à 33 % si c'est le père qui est le parent francophone.

En plus des défis d'effectif, d'autres réalités sont tout aussi préoccupantes. D'abord, les faibles résultats à diverses épreuves de rendement sont régulièrement rapportés dans les médias. Par exemple, lors de l'évaluation du Programme international de suivi des acquis (PISA) en 2006, les élèves francophones du Nouveau-Brunswick ont obtenu de moins bons résultats. En sciences, la moyenne des élèves francophones de la province (482) est la deuxième plus faible au pays, après celle des

1. Le premier critère de l'article 23 de la Charte spécifie que, pour être admissible à l'école française, l'élève doit avoir au moins un parent dont la première langue apprise et encore comprise est le français.

élèves francophones de la Nouvelle-Écosse (475). Les élèves anglophones du Nouveau-Brunswick ont obtenu pour leur part une moyenne de 516. L'écart de 34 points entre la moyenne des élèves francophones et anglophones de la province est statistiquement significatif.

En lecture, les élèves du côté francophone ont affiché une moyenne de 465, alors que la moyenne atteignait 510 pour les élèves anglophones. Dans ce cas, l'intervalle est de 45. Il est à noter qu'en lecture la moyenne canadienne est de 527.

Toujours avec le PISA 2006, en mathématiques, la moyenne pour les francophones s'établissait à 499, alors qu'elle était de 509 chez les anglophones, pour une différence de 10 (Bussière, Knighton, et Pennock, 2007).

Le tableau 1 permet de comparer les résultats des deux groupes linguistiques de la province sur l'évaluation PISA, avec la moyenne canadienne.

Tableau 1. Résultats des élèves du Nouveau-Brunswick et moyenne canadienne au PISA 2006

<i>Sujet</i>	Moyenne des élèves francophones du Nouveau-Brunswick	Moyenne des élèves anglophones du Nouveau-Brunswick	Moyenne canadienne
<i>Sciences</i>	482	516	534
<i>Lecture</i>	465	510	527
<i>Mathématiques</i>	499	509	527

Ces résultats de 2006 ressemblent aux résultats de 2004. Effectuée à l'échelle pancanadienne pour les élèves de 13 et 16 ans, par le Conseil des ministres de l'Éducation (CMEC, 2005), l'évaluation en sciences du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) en 2004 attribue aux élèves néo-brunswickois francophones la plus faible performance au pays. En fait, pour les deux groupes d'âge, tant le secteur anglophone que le secteur francophone affichent des résultats inférieurs à la moyenne canadienne, à tous les niveaux. Cependant, ces faibles résultats sont plus marqués du côté francophone, où près de 35 % des élèves, chez les 13 ans, n'ont pas atteint le niveau un, tandis que pour le secteur anglophone c'est une proportion de 19 % qui ne l'ont pas atteint. La moyenne canadienne signale que 14 % des élèves n'ont pas atteint ce niveau. Chez les 16 ans, il y a toujours 17 % des francophones du Nouveau-Brunswick qui ne parviennent pas au niveau un, comparativement à 12 % pour les anglophones et à 7 % pour l'ensemble du Canada (CMEC, 2005).

Ces résultats s'inscrivent dans une tendance notée, soit celle que les minorités francophones canadiennes obtiennent régulièrement de faibles résultats dans les différentes évaluations pancanadiennes et internationales en sciences, en lecture et en écriture, soit le Programme indicateurs de rendement scolaire (PIRS) (maintenant remplacé par le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), le PISA et la Description internationale des enseignements et des performances en matière d'écrit (DIEPE) (Landry et Allard, 2002; CMEC, 2004).

Par ailleurs, la santé des jeunes est remise en question, puisqu'on rapporte que la proportion de jeunes qui cumulent au moins 60 minutes d'activités physiques par jour n'est que de 7 %. Il s'agit de la plus faible proportion au pays, bien en deçà de la moyenne nationale qui n'est pas non plus très encourageante (12 %). Les jeunes du Nouveau-Brunswick ont également un taux de 34,2 % de prépondérance de poids ou d'obésité, cette fois-ci bien au-delà de la moyenne nationale de 26 % (Jeunes en forme Canada, 2010).

Face à ces réalités inquiétantes, le premier ministre a réagi, et son gouvernement a mis en place le plan *Les enfants au premier plan* (MÉNBN, 2006), dans lequel le premier ministre s'engage à «faire de notre système d'éducation le meilleur au Canada, car nous devons mieux préparer nos enfants à relever les défis de demain» (p. 2), et propose de le faire en concentrant sur huit engagements à l'égard des enfants du Nouveau-Brunswick. Ces engagements prennent en considération plusieurs éléments qui pourraient définir la réussite éducative, qui inclut autant les savoirs que les savoir-faire et les savoir-être, c'est-à-dire les éléments de la mission éducative de l'école. Certainement, il y a l'engagement deux, «Agir avec urgence en littératie, numératie et sciences», qui met l'accent surtout sur la performance scolaire et les résultats scolaires. Toutefois, nous notons par exemple l'engagement trois: «Éveiller la passion d'apprendre», l'engagement sept: «Développer une forte identité culturelle et linguistique» et l'engagement huit: «Créer des milieux scolaires sains et sécuritaires» (MÉNBN, 2006). Afin de rendre compte de ses engagements, le Ministère définit 23 cibles et il produit un rapport annuel pour attester l'atteinte ou non de ces cibles. Dans le rapport annuel 2009, on peut voir le lien entre les cibles et les engagements. On constate alors que cinq cibles ambitieuses se rattachent à l'engagement trois, celui qui se concentre sur la performance scolaire. Par exemple, la cible 5 stipule que «90 % des enfants atteignent le niveau prévu en numératie en troisième et cinquième année; 20 % des élèves le dépassent» (MÉNBN, 2009c, p. 4) (voir en annexe les différentes cibles du Ministère). Pour l'engagement d'éveiller la passion d'apprendre, il y a quatre cibles. Pour les autres engagements, on trouve seulement deux ou trois cibles, sauf pour l'engagement six, «Créer de nouveaux liens entre l'école et son milieu», auquel une seule cible est rattachée. Il est intéressant de noter que les deux cibles liées à l'engagement sept, qui vise un renforcement de l'identité culturelle et linguistique, se rapprochent plus d'une performance scolaire que d'un réel renforcement culturel. En effet, l'une de ces cibles traite de la capacité des diplômés à s'exprimer dans leur deuxième langue officielle, alors que l'autre vise que «Les élèves des Premières Nations ont le même rendement scolaire que les autres élèves de la province» (MÉNBN, 2009c, p. 4).

L'une des retombées de ce plan est une multiplication des évaluations des apprentissages des élèves et de la diffusion des résultats de ces évaluations. Au Nouveau-Brunswick, le ministère de l'Éducation diffuse publiquement les résultats obtenus aux différentes évaluations provinciales, en français, mathématiques et sciences. Il le fait par l'intermédiaire des médias et en publiant des *bulletins* pour chaque district scolaire et chaque école. Chaque famille reçoit donc le bulletin de *l'école* de son enfant, parce que ce dernier est mis dans le sac à dos de tous les élèves.

On ne place pas dans les sacs à dos, toutefois, le rapport annuel qui atteste l'atteinte ou non de toutes les cibles. Tous les bulletins, de toutes les écoles et de tous les districts, sont également publiés en ligne, sur le site du Ministère. Le rapport annuel se trouve également sur le site, mais il est beaucoup plus difficile à trouver. Il y a un lien directement sur la page d'accueil pour les bulletins des districts et des écoles, alors qu'il faut cliquer sur l'onglet « publication » pour trouver, parmi beaucoup d'autres documents, le rapport annuel. Dans les bulletins, on indique que le gouvernement s'engage à mieux informer la population sur la performance du système scolaire.

En quoi consistent ces bulletins? En consultant le bulletin du district scolaire 9 (MÉN B, 2009b), par exemple, nous apprenons que les évaluations ont lieu en 2^e année, pour la lecture, en 5^e année pour les mathématiques et sciences, et en 8^e et 11^e année pour le français et les mathématiques. Nous voyons aussi que pour l'année scolaire 2009-2010 des évaluations supplémentaires sont prévues en 3^e, 4^e, 5^e et 8^e année. Nous remarquons ensuite le taux de réussite des élèves, c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qui ont obtenu la note de passage aux épreuves, et ce, pour chaque école et pour l'ensemble du district. La note moyenne des élèves à l'épreuve n'est pas indiquée. C'est ainsi que nous pouvons voir, par exemple, que 64 % des élèves du district scolaire 9 ont obtenu la note de passage à l'épreuve de français 8^e année. Ce taux est égal à la moyenne provinciale. Or, la cible que s'est fixée le Ministère est que 85 % des élèves obtiennent la note de passage d'ici à 2013. À l'épreuve de mathématique 8^e année, on voit que seulement 49 % des élèves du district scolaire 9 ont obtenu la note de passage, contre 58 % au niveau provincial, encore bien en deçà de la cible provinciale de 85 %. En consultant le bulletin d'une école, comme celui de l'école Mgr-François-Bourgeois (MÉN B, 2009a), du district scolaire 11, on peut voir les résultats des trois dernières années. Ainsi, pour l'évaluation mathématique 8^e année, on constate que l'école affiche un taux de réussite de 35 % en 2007, 33 % en 2008 et 34 % en 2009.

Nous avons donné des exemples typiques. Si certaines écoles affichent de meilleurs résultats que d'autres, en général le taux de réussite est bien en deçà de la cible que s'est fixée le Ministère. En résumé, il y a une grande quantité d'évaluations et, en général, les élèves y obtiennent de faibles résultats. L'état de la situation est tel qu'il y a un discours régulier dans les médias et dans les cercles éducatifs autour de la performance scolaire aux évaluations et des faibles résultats obtenus dans le secteur francophone. Il est possible d'entendre des acteurs parler de « résultats désastreux ».

La multiplication des épreuves d'évaluation n'est pas un phénomène unique au Nouveau-Brunswick. Plusieurs auteurs américains s'inquiètent des évaluations massives dans plusieurs États américains. Dans ces cas, souvent, de grands enjeux, tels que le financement ou la promotion, accompagnent ces évaluations, et on s'inquiète des effets pernicious qui s'ensuivent (Au, 2007; Horn, 2003; Nichols et Berliner, 2007; Sahlberg, 2010; Sloane et Kelly, 2003). En particulier, Horn (2003) conclut que les impacts négatifs des évaluations à grande échelle semblent avoir des effets encore plus adverses chez les populations minoritaires et chez les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage.

[...] les impacts négatifs des évaluations à grande échelle semblent avoir des effets encore plus adverses chez les populations minoritaires et chez les élèves à risque ou en difficulté d'apprentissage.

[...] nous trouvons que, malgré ce souci de développer la pensée critique, la créativité et l'autonomie, le discours politique mise surtout sur les résultats aux évaluations.

En consultant les divers documents du ministère de l'Éducation, nous y remarquons un effort afin de voir la réussite éducative dans son sens plus large, ainsi que l'indique la citation avec laquelle nous avons commencé ce texte. Toutefois, nous trouvons que, malgré ce souci de développer la pensée critique, la créativité et l'autonomie, le discours politique mise surtout sur les résultats aux évaluations. Par ailleurs, la diffusion massive de ces résultats, jumelée avec la multiplication des évaluations, nous indique qu'on veut surtout avoir des résultats mesurables qui peuvent être communiqués concrètement aux parents. Nous allons donc discuter de l'impact que peut avoir cet accent si important mis sur les résultats.

Impacts probables de la surévaluation

Cette surévaluation et cette diffusion massive des résultats ne sont pas sans conséquence. Récemment, le ministre se vantait d'une amélioration dans les résultats. Ainsi, affirmait-il, les investissements en éducation portent fruit (MÉNAB, 2009c). Nous accordons que les résultats s'améliorent, quoique légèrement. En outre, nous allons expliquer comment cette diffusion continue de faibles résultats peut nourrir une perception de statut inférieur et d'insécurité linguistique, peut également créer un effet pernicieux de contre-affirmation et de dévalorisation de l'éducation, et peut orienter autant les enseignantes et les enseignants que les élèves à viser des buts de performance contrairement aux buts de maîtrise souhaitables. Enfin, nous précisons également que la qualité de l'enseignement peut être affectée.

Complexe minoritaire, insécurité linguistique et continuité du stéréotype

Historiquement, les communautés minoritaires de langues officielles au Canada ont subi l'influence d'une idéologie assimilatrice qui visait l'homogénéité de la population. Cette vision homogénéiste attribuée à l'école, dans son rôle de socialisation et de transmission des valeurs de la société, la tâche de développer les citoyens selon un certain profil d'individu, profil mettant la langue et la culture anglaises au premier plan (Martel et Villeneuve, 1995). Dans l'optique de l'unité nationale, certaines lois sont venues limiter ou interdire l'enseignement en français, comme le règlement 17, en Ontario (Pilote et Magnan, 2008). Au long du 20^e siècle, à la suite de nombreuses revendications par les communautés francophones, l'idéologie canadienne a commencé à basculer vers une idéologie dualiste, qui s'est manifestée à la fin des années 1960 avec la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme et la mise en place de la loi sur les langues officielles (Martel et Villeneuve, 1995). Malgré cette volonté politique officielle de progresser vers une idéologie dualiste, consolidée par l'enchâssement de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, il s'avère ardu de faire abstraction des réalités sociopolitiques et socioculturelles qui ont sévi durant de longues années et qui perdurent aujourd'hui. En effet, malgré la protection officielle installée dans la Charte, Landry et Allard (1999) nous préviennent: «L'idéologie assimilatrice de la majorité anglophone persiste et ne se modifie que très lentement, les changements positifs étant plus souvent dictés par les tribunaux que par la bonne volonté des gouvernements»

(p. 410). Les nombreuses batailles juridiques (Rocque, 2008) qu'ont dû mener les communautés minoritaires pour la mise en œuvre de l'article 23 en témoignent.

Quand un groupe se retrouve dans une position subordonnée et endure une coercition de la part de la majorité, ce groupe peut internaliser le discours oppressif et critique de la majorité et peut alors dévaloriser ses propres écoles. Par ailleurs, cet historique d'oppression peut conduire à une ambivalence identitaire qui, à son tour, peut engendrer une certaine aliénation à l'égard de l'école et de l'effort scolaire (Cummins, 2000; Wagner et Grenier, 1991). Cummins (2000) affirme que les groupes minoritaires qui ont été historiquement subordonnés sont ceux qui sont susceptibles d'obtenir de faibles résultats scolaires. Est-ce qu'un discours régulier dans les médias, rapportant systématiquement de faibles résultats pour la population, ne prolonge pas ce discours de dévalorisation? Et qu'en est-il de l'estime de soi collective?

Ici, on parle mal! Tel est le stéréotype porté par de nombreux francophones du Nouveau-Brunswick, surtout les locuteurs du *chiac*², dans le sud-est de la province. La population francophone du Nouveau-Brunswick souffre d'insécurité linguistique (Boudreau, Dubois et d'Entremont, 2008; Boudreau et Perrot, 2005; Perrot, 2006). L'insécurité linguistique se définit comme une impression que l'on parle mal sa langue et que l'on ne pourra jamais bien la parler. Est-ce que les faibles résultats viennent confirmer et perpétuer l'intuition que les francophones de cette province ne sont pas forts en français? Une surévaluation en français, accompagnée de faibles résultats, pourrait amplifier les sentiments d'insécurité linguistique déjà bien présents dans la province. Une telle perception peut engendrer une diminution de l'expression orale et écrite (Boudreau et Perrot, 2005). Il nous semble alors qu'un cercle vicieux peut facilement s'installer. Si, parce qu'on a des perceptions d'insécurité linguistique, on diminue l'expression et qu'on s'exprime moins souvent, la compétence pourrait encore diminuer, ainsi que la perception de compétence.

Une recherche récente (Beaton, 2009; LeBlanc et Beaton, sous presse) a examiné l'effet de la théorie de la menace du stéréotype lors d'une évaluation en langue chez des femmes acadiennes. Cette théorie stipule simplement que les membres d'une catégorie sociale auxquels on associe un stéréotype ont tendance à obtenir de moins bons résultats lors d'une évaluation si l'on évoque le stéréotype avant qu'ils passent l'épreuve. La crainte de confirmer le stéréotype monopolise les ressources cognitives et entrave la performance. Les chercheuses ont ciblé des femmes acadiennes du Nouveau-Brunswick âgées d'environ 20 ans pour leur faire passer une épreuve de français. Pour l'épreuve, les chercheuses ont créé trois groupes, soit le groupe «Acadienne» (n = 15), le groupe «femme» (n = 15) et le groupe «contrôle» (n = 13). L'unique différence de traitement pour ces groupes se situait dans la première tâche, qui était le «sondage sur la vie des étudiants». Pour le groupe «Acadienne», les questions de ce sondage tournaient autour de la culture acadienne, alors que pour le groupe «femme» les questions évoquaient la catégorie féminine. Le groupe contrôle a répondu à des questions anodines. La théorie de la menace du stéréotype s'est

Une surévaluation en français, accompagnée de faibles résultats, pourrait amplifier les sentiments d'insécurité linguistique.

3. Variété interlectale qui se définit par une matrice française, mais de nombreux emprunts à l'anglais, et qui est parsemée de français archaïque.

confirmée, le groupe «Acadienne» obtenant des résultats significativement inférieurs à ceux des deux autres groupes. On anticipait une meilleure performance chez le groupe «femme», ce qui fut légèrement le cas, mais ces résultats n'étaient pas significatifs. La menace du stéréotype «Les Acadiens sont faibles en français» s'est avérée présente simplement en évoquant cette catégorie sociale avant une épreuve de français.

Les résultats de cette recherche nous portent à réfléchir sur l'impact d'une diffusion régulière des faibles résultats. Est-ce qu'on amplifie le sentiment d'insécurité linguistique et le stéréotype que les Acadiens sont faibles en langue? Nous nous interrogeons aussi sur le discours de l'enseignante ou de l'enseignant juste avant la passation de ces évaluations. Le stéréotype est-il évoqué? Avec de bonnes intentions, ces enseignantes et enseignants préviennent-ils leurs élèves de la nécessité de faire un effort particulier en lançant des encouragements comme «Voici le test... on va leur montrer que les Acadiens sont bons», mettant alors en avant la menace du stéréotype?

Impacts sur l'enseignement et l'apprentissage

Est-ce qu'un accent trop fort mis sur l'évaluation a un impact sur l'enseignement? Dans le discours politique, on semble affirmer que l'évaluation contribuera à améliorer l'enseignement et l'apprentissage (MÉN, 2006). Or, de nombreuses recherches tendent à démontrer que l'impact des évaluations associées à de grands enjeux va faire en sorte que les enseignantes et les enseignants réduiront l'étendue du curriculum pour se concentrer d'abord sur les aspects mesurés. De plus, dans la majorité des cas, l'enseignement devient surtout transmissif et magistral. Les impacts sont une réduction de la créativité, de l'autonomie et de l'engagement des élèves envers l'école. Si les résultats aux évaluations s'améliorent, c'est souvent parce que les élèves ont appris à bien y répondre, et moins parce qu'ils ont développé les compétences souhaitées de pensée critique et de créativité (Au, 2007; Nichols et Berliner, 2007; Sahlberg, 2010).

L'apprentissage est tributaire de la motivation à apprendre. Dans une perspective de psychologie cognitive, la motivation scolaire se définit comme l'engagement et la persistance de l'élève. Il s'agit d'un phénomène dynamique et réciproque dans lequel entrent en jeu les perceptions de l'individu, ses comportements et son environnement. La motivation à apprendre pousse un individu à s'engager, à interagir et à persévérer dans un processus d'apprentissage en vue d'atteindre un but, et cela, même face aux difficultés (Tardif, 1992; Viau, 2009; Wigfield *et al.*, 2006). Les chercheurs s'entendent pour affirmer que la motivation scolaire varie en fonction des expériences vécues à l'école et de différentes perceptions de l'élève au regard des tâches demandées. En effet, la motivation scolaire variera selon les perceptions qu'a l'élève de la valeur de cette tâche, de la contrôlabilité de cette tâche et de son niveau de compétence perçu pour accomplir la tâche (Ormrod, 2008; Tardif, 1992; Viau, 2009). Ces déterminants agissent réciproquement et influencent la motivation scolaire de l'élève. On peut donc se demander si les élèves qui travaillent dans un contexte de surévaluation perçoivent qu'ils ont un contrôle sur les tâches qui leur sont

Les personnes qui poursuivent des buts de maîtrise souhaitent développer leurs compétences, leurs connaissances et leurs habiletés.

demandées, s'ils perçoivent qu'ils ont les compétences pour les accomplir et, enfin, s'ils perçoivent une valeur dans les tâches demandées. Si la tendance dans des situations de surévaluation est que l'enseignement devient de plus en plus magistral et transmissif, il serait pertinent de s'interroger au sujet de l'impact de cette tendance sur la motivation scolaire. Comment se situent les élèves dans leur perception de la valeur des tâches, de leur contrôle sur celles-ci ou encore de leur niveau de compétence face à celles-ci?

Plusieurs auteurs font la distinction entre des buts de performance et des buts de maîtrise (Deci et Ryan, 2008; Ormrod, 2008; Tardif, 1999). Les personnes qui poursuivent des buts de maîtrise souhaitent développer leurs compétences, leurs connaissances et leurs habiletés. Elles prennent des risques dans leur démarche d'apprentissage, car l'erreur pour eux signifie une étape normale dans l'évolution de leurs connaissances et compétences. Au contraire, les personnes qui ont des buts de performance veulent surtout valider leurs compétences et obtenir un jugement extérieur favorable. Or, il se trouve que le contexte et le discours autour des personnes peuvent jouer et influencer sur le type de buts qu'elles poursuivent. Un système qui valorise l'apprentissage et le cheminement incitera les gens à se doter de buts de maîtrise et, au contraire, un système qui valorise les résultats aux examens et la performance poussera plutôt les acteurs à privilégier des buts de performance. Selon Tardif (1999), les élèves se construisent des perceptions des buts qui sont poursuivis par l'école. Si les évaluations sont fréquentes, sommatives et que l'on y attache une grande importance, cette perception sera que l'école se fixe des buts de performance. Toujours selon Tardif (1999), typiquement, les incidences de ces perceptions sont nombreuses. Un élève qui perçoit que l'école entretient des buts de performance se donnera des critères de réussite selon la norme du groupe et non selon ses critères personnels liés à ses connaissances antérieures. Le choix de ses activités se fera selon les activités qui contribueront à faire valider sa compétence au lieu de celles qui aideront à construire ses connaissances. En d'autres mots, l'élève optera pour des activités qui comportent moins de risque au lieu de se donner des défis. Souvent, s'il réussit, il croira que la performance était aléatoire et qu'il a été chanceux, au lieu d'attribuer sa réalisation à ses capacités et à son usage de stratégies efficaces. Son engagement et sa participation aux activités seront fortement influencés par sa perception de jugement probable. Ainsi, des échecs antérieurs diminueront son engagement futur.

En raison des nombreuses évaluations sommatives publiées par le ministère de l'Éducation, il serait raisonnable de croire qu'à la fois les enseignantes et les enseignants du Nouveau-Brunswick ainsi que leurs élèves et leurs parents entretiennent des perceptions de buts de performance. Ainsi, ces derniers risquent de se concentrer surtout sur une validation de leurs savoirs et non sur la construction de leurs apprentissages. Il serait toutefois possible que cet impact soit atténué pour certains élèves si, dans la famille, les parents soutiennent surtout des buts de maîtrise et appuient l'apprentissage. Les parents peuvent avoir une influence sur les perceptions des élèves.

Contre-affirmation et dévalorisation de l'éducation

Lorsque les échecs se répètent, souvent les élèves peuvent développer ce que les psychologues appellent l'impuissance acquise (Ormrod, 2008). Ces élèves croient l'échec probable et ont tendance à sous-estimer leurs capacités. Ils évitent donc des situations d'apprentissage et peuvent adopter des comportements d'évitement (Viau, 2009). Ces comportements peuvent se manifester de différentes façons. Les élèves éviteront d'entamer une activité et pourront ainsi expliquer leur échec en affirmant qu'ils n'ont pas effectué le travail, au lieu de démontrer réellement une incompetence en tentant de faire l'activité et en échouant. C'est ainsi que les élèves qui adoptent des comportements d'évitement attendront à la dernière minute pour tenter l'activité ou encore ils oublieront le matériel requis pour l'effectuer, par exemple (Ormrod, 2008). Qu'arrive-t-il lorsqu'un tout un groupe minoritaire se fait constamment répéter qu'il a obtenu de faibles résultats? Adoptera-t-il, en tant que groupe, des comportements d'évitement? Comment réagiront les élèves? les enseignants? les parents? À l'automne 2008, le ministère de l'Éducation a créé une commission sur l'école francophone au Nouveau-Brunswick. Le commissaire a sillonné la province et a recueilli des impressions des acteurs en éducation, dont les parents, les enseignants et le personnel-cadre des districts scolaires. Dans son rapport, il mentionne que « [l]a Commission a entendu à maintes occasions que l'éducation n'est pas suffisamment valorisée dans la province, qu'on ne parle pas assez d'éducation et de sa valeur sociale » (LeBlanc, 2009, p. 55). Cette dévalorisation de l'éducation, perçue par les différents acteurs, illustre-t-elle une stratégie défensive et un comportement d'évitement? Wagner et Grenier (1991) ont également souligné une dévalorisation de l'école par les minorités francophones: « Il peut arriver que la minorité dévalorise ses propres écoles ou refuse d'en avoir parce qu'elle a honte d'elle-même, de sa culture, parce qu'elle se voit à travers le regard critique ou méprisant de l'homme majoritaire » (Wagner et Grenier, 1991, p. 41). À nos yeux, cette dévalorisation de l'éducation pourrait indiquer une contre-affirmation pour se protéger du discours de faibles résultats. De prime abord, les recherches en psychologie sociale démontrent que les individus cherchent une identité sociale positive. Pour y arriver, ils vont faire des comparaisons sociales, c'est-à-dire qu'ils comparent leur groupe social à d'autres groupes. S'ils trouvent que les attributs de leur groupe sont au moins comparables à ceux des autres groupes, ils se donneront une identité sociale positive (Tajfel et Turner, 1986). Par exemple, les francophones du Nouveau-Brunswick se comparent aux anglophones ou, encore, aux autres minorités francophones du pays. Or, quand, par le biais de la comparaison sociale, les membres du groupe constatent que les attributs du groupe se comparent désavantageusement à ceux des autres groupes, ils feront preuve de stratégies pour relever les résultats de cette comparaison. À cet effet, les membres du groupe peuvent choisir de changer les critères de comparaison et d'accorder moins d'importance aux critères qui leur sont défavorables. Est-ce que les constats de la commission LeBlanc (2009) concernant le manque de valorisation de l'éducation identifient une stratégie défensive face aux faibles résultats de la population scolaire francophone?

Et si l'on pensait autrement

Au vu des faibles résultats systématiques des minorités francophones au Canada aux diverses évaluations nationales et internationales, le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada a effectué une étude pour mieux comprendre le sens de ces résultats. L'un de leurs constats est que «de tels résultats scolaires ne relèvent pas exclusivement de problématiques d'ordre pédagogique ou didactique, mais également de facteurs socioculturels et économiques» (CMEC, 2004, p. 5). Ce même rapport indique que les élèves du milieu minoritaire font moins souvent usage de stratégies de lecture que leurs homologues canadiens, qu'ils persévèrent moins face à des difficultés en lecture et qu'ils auront plus souvent des comportements d'évitement. Ces conclusions corroborent les caractéristiques des élèves qui adoptent des buts de performance, tels que ceux énumérés par Tardif (1999). On indique également que ces élèves aiment moins lire, et que «la lecture est faiblement à modérément encouragée à la maison» (CMEC, 2004, p. 34). Ces propos ne sont pas surprenants, car l'enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (Corbeil, 2006) a révélé que 66 % des francophones au Nouveau-Brunswick se situent dans les deux niveaux d'alphabétisme les plus bas (niveaux un et deux), au-dessous du seuil considéré comme «minimum» pour bien fonctionner dans la société et que 60 % des adultes francophones du Nouveau-Brunswick ont indiqué ne jamais ou ne pratiquement jamais lire. Si les adultes ne lisent pas, il est raisonnable de croire qu'ils n'encourageront pas systématiquement la lecture chez leurs enfants. Or, les compétences en lecture prédisent le succès scolaire et l'intégration harmonieuse à la société. Au contraire, de faibles compétences en lecture entraînent souvent des difficultés scolaires et une marginalisation sociale. Pour améliorer les compétences en lecture, il faut... lire, lire et lire (Jolicœur, 2010).

Selon LeBlanc (2009), «[p]our réussir à l'école, l'enfant doit vouloir apprendre. Or, ce désir d'apprendre est lié à la valeur que les parents et la société dans son ensemble accordent à l'éducation» (p. 55). Tajfel et Turner (1986) disent que, devant une identité sociale négative, des stratégies de créativité sociale pour valoriser le groupe sont appropriées. Nous proposons donc, au lieu d'investir temps, énergie, ressources et frustrations à l'égard de ces nombreuses évaluations, qu'il faudrait miser sur la valorisation de l'éducation et de la lecture pour l'ensemble de la population du Nouveau-Brunswick. Nous avons déjà proposé qu'en contexte minoritaire il faut adopter une pédagogie qui vise, entre autres, un rapport positif avec la langue pour contrer l'insécurité linguistique et la faible estime de soi (Cormier, 2005, sous presse). Dans une perspective de développer un rapport positif avec la langue, nous recommandons un enseignement explicite et contextualisé du vocabulaire, un accent particulier sur les stratégies de lecture et d'écriture, une maximisation des contacts langagiers et l'intégration de stratégies langagières dans toutes les matières scolaires. La langue peut devenir un outil cognitif pour l'apprentissage et, ainsi, l'accent est mis sur la pensée critique et créative, alors que la pédagogie mise sur l'autonomie de l'élève.

La langue peut devenir un outil cognitif pour l'apprentissage et, ainsi, l'accent est mis sur la pensée critique et créative, alors que la pédagogie mise sur l'autonomie de l'élève.

De plus, un virage dans le discours des médias vers la valorisation du groupe et de l'éducation peut venir nourrir l'estime de soi collective. Des sentiments d'appartenance, de compétence et d'autonomie nourrissent la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008). Les élèves francophones du Nouveau-Brunswick ont besoin de sentir qu'ils appartiennent à une communauté d'apprenants qui valorise l'apprentissage et qui permet la prise de risque. Ils ont besoin de vivre des succès dont ils se sentent entièrement responsables, par leur recours à des stratégies efficace et un effort approprié. Ils ont besoin d'avoir des choix qui valorisent leur réflexion, leur autonomie et leur pensée critique (Rivard et Cormier, 2008).

Conclusion

Les faibles résultats des populations minoritaires ont fait couler beaucoup d'encre et en ont fait réagir plusieurs. Certes, il s'agit d'une indication de défis particuliers chez ce groupe, des défis qui nous apparaissent en séquelle d'un discours longtemps oppressif, de marginalisation sociale en raison de difficiles conditions économiques et d'une idéologie homogénéisante. Devant ces résultats, il est vrai qu'il faut agir. Or, il nous semble que de poursuivre un programme intensif d'évaluation qui entretient ce discours négatif chez la population ne fait que faire perdurer cette oppression et cette marginalisation.

Les enseignantes et les enseignants risquent d'adopter des buts de performance, autant pour eux que pour leurs élèves, ce qui ne favorise pas la prise de risque et le développement des connaissances. On risque de réduire l'étendue du curriculum et se concentrer uniquement sur les savoirs (et sur comment bien répondre aux évaluations) au détriment des savoir-faire et des savoir-être. Qu'advient-il du développement de la pensée critique, de la créativité et de l'autonomie? Comme nous l'avons dit, des évaluations externes systématiques occasionnent souvent une pédagogie plutôt magistrale, qui diminue la créativité et la prise de parole.

Nous souhaitons voir un virage vers la valorisation de l'éducation et la création d'une culture d'apprentissage. Nous voulons nourrir l'estime de soi collective de la population minoritaire. Ce virage pourrait avoir comme effet ricochet une amélioration sur le plan de la santé également. Si l'on veut réellement que les enfants soient au premier plan, et que l'on souhaite développer des « citoyens éclairés, responsables et solidaires » (MÉNAB, 2006, p. 7), il me semble qu'il faudrait miser sur une culture de l'apprentissage qui valorise la prise de risque, la pensée critique et l'autonomie. Sinon, ce sont les résultats, et non les enfants, qui seront au premier plan.

Références bibliographiques

- AU, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258-267.
- BEATON, A. (2009). *Menace du stéréotype: un survol*. Causerie-midi présentée au Centre de recherche et de développement en éducation, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton, le 11 mars 2009.
- BOUDREAU, A., DUBOIS, L. et D'ENTREMONT, V. (2008). Représentations, sécurité/insécurité et éducation en milieu minoritaire. Dans P. Dalley et S. Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (p. 145-175). Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- BOUDREAU, A. et PERROT, M.-E. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire? Minorités et contact de langues: le cas de l'Acadie. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 6, 7-21. [En ligne]. http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_6/gpl6_01boudreau.pdf.
- BUSSIÈRE, P., KNIGHTON, T. et PENNOCK, D. (2007). *À la hauteur: résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa: Ressources humaines et Développement social Canada, Conseil des ministres de l'Éducation et Statistique Canada.
- DECI, E. et RYAN, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- CMEC (2005). *Rapport sur l'évaluation en sciences III. Programme d'indicateurs du rendement scolaire*: Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- CMEC (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.
- CORBEIL, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA): état de la situation chez les minorités de langue officielle*. Ottawa: Statistique Canada.
- CORBEIL, J.-P., GRENIER, C. et LAFRENIÈRE, S. (2007). *Les minorités prennent la parole: résultats de l'enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. Ottawa: Statistique Canada.
- CORMIER, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*. Moncton: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- CORMIER, M. (sous presse). La pédagogie en milieu minoritaire francophone. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership en milieu francophone minoritaire*. Winnipeg: Presses universitaires de Saint-Boniface.

- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- HORN, C. (2003). *High-stakes testing and students: stopping or preparing a cycle of failure? Theory into Practice*, 42(1), 30-41.
- JEUNES EN FORME CANADA (2010). *Les saines habitudes de vie débutent plus tôt qu'on le pense. Le bulletin 2010 de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de Jeunes en forme Canada*. Toronto: Jeunes en forme Canada. [En ligne].
[<http://www.activehealthykids.ca/ecms.ashx/Bulletin2010deJeunesenformeCanada-versiondetaillée.pdf>].
- JOLICŒUR, M. (2010). *Faire la promotion de la lecture par la bande: expérience d'un cercle de lecture au sein d'une équipe de hockey*. Thèse de maîtrise inédite. Université de Moncton.
- LANDRY, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle: là où le nombre le justifie... V*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. Dans J. Y. Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada, l'état des lieux* (p. 403-433). Moncton: Éditions d'Acadie.
- LANDRY, R. et ALLARD, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS: variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation. [En ligne].
[<http://www.cmec.ca/else/francophone/RapportTechniqueVoletA.fr.pdf>].
- LEBLANC, G. (2009). *L'éducation en Acadie de Nouveau-Brunswick: une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle, Rapport du président de la Commission sur l'école francophone*. Fredericton: Gouvernement du Nouveau-Brunswick. [En ligne]. [<http://www.gnb.ca/0000/cef.asp>].
- LEBLANC, S. et BEATON, A. (sous presse). Les facteurs qui favorisent et qui entravent le rendement à une tâche en français: la perspective des femmes d'origine acadienne. *Éducation francophone en milieu minoritaire*.
- MARTEL, A. et VILLENEUVE, D. (1995). Idéologies de la nation, idéologie de l'éducation au Canada entre 1867 et 1860: le «bénéfice du locuteur» majoritaire ou minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 20, 392-406.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2006). *Les enfants au premier plan*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/kidsfirst-f.asp>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009a). *Le bulletin de l'école 2008-2009, École Mgr-François-Bourgeois*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/bulletin/ecoles/BulletinEcole1315.pdf>]

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009b). *Le bulletin du district 2008-2009; district scolaire 9*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/bulletin/districts/BulletinDistrict09.pdf>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009c). *L'état de la situation: notre progression vers les cibles du plan pour l'éducation Les enfants au premier plan 2009*. Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/Létat-de-la-situation2009.pdf>].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2009d). *Statistiques sommaires, année scolaire 2008-2009*. La Division des politiques et de la planification, Province du Nouveau-Brunswick: Éducation. [En ligne].
[<http://www.gnb.ca/0000/publications/polplan/stat/Statistiquesommaires2008-2009.pdf>].
- NICHOLS, S. et BERLINGER, D. (2007). *Collateral Damage: How High-stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- ORMROD, J. E. (2008). *Human Learning* (5^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- PERROT, M. E. (2006). Statut et fonction symbolique du chiac: analyse de discours épilinguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 22, 140-151.
- PILOTE, A. et MAGNAN, M.-O. (2008). L'école de la minorité francophone: l'institution à l'épreuve des acteurs. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada* (p. 275-317). Québec: Éditions Fides.
- RIVARD, L.P. et CORMIER, M. (2008). Teaching science to French speaking students in English Canada using an instructional congruence model involving discourse-enabling strategies. *L1 – Educations Studies in Language and Literature*, 8(1), 23-41.
- ROCQUE, J. (2008). La vitalité des écoles de langue française en milieu francophone minoritaire: droit fondé sur les luttes du passé. *Le point en administration de l'éducation*, 11(2), 36-39.
- SAHLBERG, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45-61.
- SLOANE, F. C. et KELLY, A. E. (2003). Issues in high-stakes testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 12-17.
- TAJFEL, H. et TURNER, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel et W. Austin (dir.), *Psychology of Intergroup Relations* (2^e éd.) (p. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- TARDIF, J. (1999). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

VIAU, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal: Éditions du renouveau pédagogique.

WAGNER, S. et GRENIER, P. (1991). *Analphabetisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale: à propos de l'Ontario français*. Toronto: Ministère de l'Éducation de l'Ontario.

Annexe

Les cibles du plan provincial *Les enfants au premier plan*

Cible	Engagement
1. Tous les enfants sont prêts à entreprendre leur parcours scolaire à leur arrivée en maternelle.	1
2. Dans 80 % des cas, le plan d'intervention pour les enfants qui ont des besoins particuliers a été établi avant leur entrée en maternelle.	1
3. 90 % des parents dont l'enfant entrera à la maternelle participent au programme <i>Je suis prêt pour l'école</i> .	1
4. 90 % des enfants atteignent le niveau prévu en littératie en deuxième et quatrième années; 20 % des élèves le dépassent.	2
5. 90 % des enfants atteignent le niveau prévu en numératie en troisième et cinquième années; 20 % des élèves le dépassent.	2
6. 85 % des élèves de la 6 ^e à la 12 ^e année atteignent ou dépassent le niveau prévu aux examens provinciaux de littératie, numératie et sciences.	2
7. Le groupe des élèves qui se situent dans la tranche supérieure de 20 % obtiendra des résultats comparables à ceux de leurs pairs dans les trois meilleures provinces canadiennes.	2
8. 70 % des diplômés du secondaire sont capables de s'exprimer efficacement dans leur deuxième langue officielle.	7
9. Le Nouveau-Brunswick se classe parmi les trois meilleures provinces canadiennes aux évaluations nationales et internationales en lecture, mathématiques et sciences.	2
10. Le taux de participation des élèves du Nouveau-Brunswick aux études postsecondaires est l'un des trois meilleurs au Canada et une proportion croissante des étudiants du Nouveau-Brunswick obtient un diplôme d'études postsecondaires.	3
11. Le Nouveau-Brunswick se classe parmi les trois meilleures provinces canadiennes en ce qui a trait à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.	3
12. Les élèves des Premières Nations ont le même rendement scolaire que les autres élèves de la province.	7
13. 90 % des diplômés du secondaire indiquent avoir l'intention de voter dès qu'ils le pourront aux élections fédérales, provinciales et municipales.	3
14. Le pourcentage d'enfants et d'adolescents suffisamment actifs pour un développement optimal s'accroît de 10 points.	8
15. Au moins 75 écoles communautaires au Nouveau-Brunswick sont soutenues par leur milieu et le secteur privé.	6

16. Un pourcentage croissant des élèves de la 6^e à la 12^e année déclarent qu'ils se sentent en sécurité et qu'ils ont un sentiment d'appartenance à leur école; le niveau de sécurité ressenti par les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage est comparable au niveau signalé par les autres élèves; les comportements agressifs (intimidation) sont en diminution constante dans les écoles du Nouveau-Brunswick. 8
17. 90 % des élèves et des parents indiquent que les élèves reçoivent les services dont ils ont besoin pour apprendre. 5
18. 80 % des élèves qui ont un plan d'intervention atteignent les cibles de leur plan et des mesures spéciales sont en place pour aider le reste des élèves à les atteindre. 5
19. Toutes les écoles ont des plans d'intervention adéquats en cas d'urgence et des procédures de verrouillage des portes. Ces plans et procédures ont été élaborés en collaboration avec les autorités concernées. 8
20. 90 % des enseignants indiquent qu'ils ont réussi avec succès à intégrer les technologies à leurs pratiques d'enseignement. 4
21. 90 % des finissants indiquent qu'ils ont eu des occasions de suivre des cours de métier ou d'art ou encore de faire des études coopératives ou du bénévolat. 3
22. Un pourcentage croissant de directeurs d'école indique que les projets du Fonds d'innovation en apprentissage ont des effets positifs sur l'enseignement et les apprentissages dans leur école. 4
23. Un pourcentage croissant d'enseignants indique que les élèves doués peuvent réaliser leur plein potentiel. 5

Développement discursif de l'enfant sourd : récit et morphosyntaxe

Marie-Pierre BARON

Université Laval, Québec, Canada

Hélène MAKDISSI

Université Laval, Québec, Canada

Andrée BOISCLAIR

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

La littérature d'enfance en salle de classe permet de créer un milieu riche en discussions autour du récit (Mercer, 2002; Pontecorvo et Sterponi, 2002). De plus, l'exploitation de la littérature dans un contexte pédagogique serait profitable pour l'expression de relations causales impliquées dans les récits (Blanc, 2009; van Kleeck, 2008) et pour le développement de la morphosyntaxe chez l'enfant (Veneziano, 2002, 2005). Aux fins de cet article, des mesures initiales et finales ont été prises avec quatre élèves de premier cycle du primaire ayant une surdité et s'exprimant à l'oral. Dans le but de favoriser l'entrée dans l'écrit, des interventions en lecture interactive ont été réalisées afin de soutenir la structuration du récit et la production d'extensions morphosyntaxiques. Les données ont été analysées sous l'angle de la morphosyntaxe (Dudley et Delage, 1980) et sous l'angle de la structuration du rappel de récit (Makdissi et Boisclair, 2008). Entre les données initiales et finales, les résultats montrent deux complexifications essentielles au regard de l'émergence de la littératie. On

remarque que les enfants ont majoré non seulement la production d'extensions morphosyntaxiques, mais également celle de l'expression de relations causales dans l'organisation discursive en situation de rappel de récit. Or, la morphosyntaxe et l'expression de la causalité sont au cœur de la compréhension en lecture, elle-même garante, en grande partie, de la réussite scolaire des jeunes (MELS, 2005-2008).

ABSTRACT

Discursive writing development in the deaf child: narrative and morphosyntax.

Marie-Pierre BARON
Laval University, Québec, Canada
Hélène MAKDISSI
Laval University, Québec, Canada
Andrée BOISCLAIR
Laval University, Québec, Canada

Children's literature in the classroom helps create fertile ground for discussions about stories (Mercer, 2002; Pontecorvo & Sterponi, 2002). The use of literature in a pedagogical context would help promote the expression of the causal relationships implied in the stories (Blanc, 2009; van Kleeck, 2008) and the development of morphosyntax (Veneziano, 2002, 2005). For the purposes of this article, initial and final measures were taken with four first-cycle elementary school students who are deaf but can express themselves verbally. To promote their entry into writing, interactive reading interventions were used to help structure the story and produce morphosyntactic extensions. The data was analysed from the angle of morphosyntax (Dudley et Delage, 1980) and structuring the story from memory. (Makdissi et Boisclair, 2008). Between the initial and final data, the results show two essential complexifications related to the emergence of literacy.

RESUMEN

Desarrollo discursivo del niño sordo: historia y morfosintaxis

Marie-Pierre BARON
Universidad Laval, Quebec, Canadá
Hélène MAKDISSI
Universidad Laval, Quebec, Canadá
Andrée BOISCLAIR
Universidad Laval, Quebec, Canadá

La literatura sobre la infancia en el salón de clases permite crear un medio rico en discusiones en torno de la historia (Mercer, 2002, Pontecorvo & Sterponi, 2002). Además, la explotación de la literatura en un contexto pedagógico será provechosa para la expresión de relaciones causales implicadas en las historias (Blan, 2009; van Kleeck, 2008) y para el desarrollo de la morfosintaxis del niño (Veneziano, 2002, 2005). Para los objetivos de este artículo, se han tomado medidas iniciales y finales, de cuatro alumnos de primer ciclo de primaria presentando sordera con expresión oral. Con el fin de favorecer el ingreso en la historia, las intervenciones en lectura interactiva se han realizado con el fin de favorecer la reestructuración de la historia y la producción de extensiones morfosintácticas. Los datos han sido analizados desde el ángulo de la morfosintaxis (Dudley et Delage, 1980), y desde la perspectiva de la estructuración del recuerdo de la historia (Makdissi et Boisclair, 2008). Entre los datos iniciales y finales, los resultados muestran dos complicaciones esenciales con respecto a la aparición de la literacia.

Problématique

La réussite éducative des élèves va au-delà des notes obtenues; elle englobe les trois grands axes définissant la mission de l'école québécoise, soit instruire, socialiser et qualifier (MEQ, 2001). Le développement de la langue orale, bien qu'émergeant de l'évolution de la socialisation et des nécessités qu'elle crée, devient à son tour le tremplin du développement de la socialisation et de la langue écrite. En effet, l'élève qui communique, tant en utilisant le langage oral qu'écrit, établit un contact social avec ses pairs. Cet engrenage naturel entre socialisation, langage oral et langue écrite, historiquement marqué dans la phylogénèse (Olson, 1998), est préservé au-delà des cultures ou des difficultés de l'humain. Ainsi peut-on penser qu'il en ira de même avec l'élève sourd évoluant dans un mode de communication oral dont le développement langagier accuse un retard et non une déviance si on le compare aux élèves entendants (Leclerc, 2010; Sanchez, 2004). Dès lors, on conviendra que l'enjeu de la

réussite scolaire, loin de résider dans les caractéristiques biologiques de l'élève, se situe plutôt dans la conceptualisation d'un contexte pédagogique favorisant les contributions simultanées des échanges sociaux, oraux et écrits.

En ce sens, plusieurs auteurs (Geers et Moog, 1989; Moores et Sweet, 1990; Pinsonneault et Bergevin, 2006) affirment que les personnes sourdes communiquant à l'oral qui ont suivi un parcours scolaire régulier sont celles qui sont les plus nombreuses à obtenir un diplôme d'études postsecondaires. Si l'obtention d'un diplôme peut être un critère observable de réussite scolaire, il semble donc essentiel d'offrir aux élèves sourds un soutien adéquat leur permettant de développer leurs compétences langagières à l'oral et à l'écrit afin d'augmenter leurs chances d'accéder aux études postsecondaires.

S'il est vrai que le langage oral se développe chez l'enfant ayant une surdité en suivant les mêmes étapes que chez l'enfant tout-venant et s'il est vrai qu'une bonne évaluation des compétences de l'élève permet à l'adulte de faire des interventions efficaces adaptées à ses besoins particuliers et de le suivre pas à pas dans son développement langagier, alors, il convient d'intervenir auprès de l'enfant sourd de la même façon qu'avec l'enfant tout-venant, en respectant son rythme d'apprentissage de manière à favoriser sa réussite éducative. Le but du présent article est de présenter les liens, pour quatre élèves ayant une surdité, entre le développement du discours oral et l'intervention langagière basée sur le dialogue dans un contexte naturel de lecture interactive. À cet effet, les analyses des productions morphosyntaxiques et de rappel de récit, prises avant et après l'intervention, seront présentées afin de mettre en lumière la progression des élèves tant sur le développement de la langue que sur l'organisation macrostructurale du récit, au regard de l'intervention.

Cadre théorique

Afin de bien circonscrire les évolutions dans le langage écrit des enfants sourds, il importe de situer les fondements qui y sont inhérents. Dans cette optique, l'intervention en lecture interactive, le développement de la structuration du récit ainsi que la complexification du langage oral chez l'enfant, de la production de la phrase simple jusqu'aux différentes phrases complexes, seront étayés.

Lecture interactive : accès à la littérature d'enfance

La lecture interactive est une opportunité sociale dans laquelle le dialogue peut être mis en valeur (Klesius et Griffith, 1996; Mercer, 2002; Pontecorvo et Sterponi, 2002; Stavans et Goldzweig, 2008). Pour plusieurs auteurs socioconstructivistes, le dialogue utilisé vise à centrer l'attention des enfants sur les causes de certains événements de l'histoire, sans pour autant les nommer explicitement (Blanc, 2009; Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sanchez et Darveau, 2010; van Kleeck, 2008; Veneziano et Hudelot, 2008), et ce, dans le but de guider leur compréhension (Kaderavek et Sulzby, 2000). L'adulte, en situation de lecture interactive, pose des questions centrées sur la macrostructure du récit qui permettent aux enfants d'expliquer leur interprétation

L'adulte, en situation de lecture interactive, pose des questions centrées sur la macrostructure du récit qui permettent aux enfants d'expliquer leur interprétation de l'histoire, majorant ainsi leur discours.

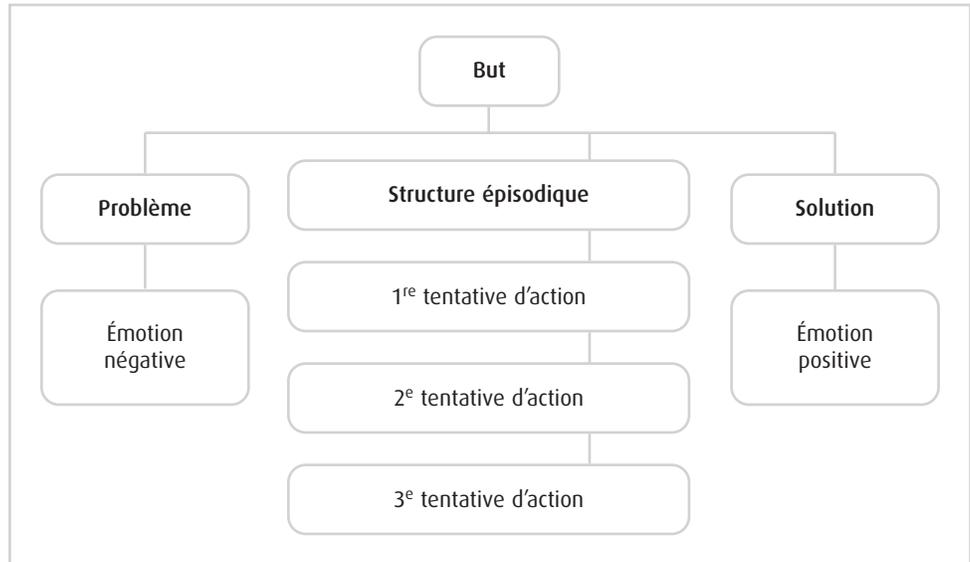
de l'histoire, majorant ainsi leur discours. De plus, le questionnement de l'adulte peut soutenir les enfants en les amenant à utiliser la morphosyntaxe comme un outil opérationnel (Baron, 2010) qui permettra de faire des inférences lexicales favorisant par le fait même la compréhension qu'ils ont du récit.

La structuration du récit

La narration et la structuration du récit font partie des aspects pragmatiques du langage (Bernicot, Lacroix et Reilly, 2003). Le contact avec les récits, tels que les œuvres de la littérature jeunesse, permet à l'enfant de majorer ses productions narratives tant à l'oral qu'à l'écrit (Stavans et Goldzweig, 2008) en se référant aux structures et au registre de langue entendus (Kaderavek et Sulzby, 2000).

Pour qu'un discours soit organisé, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte. Cependant, au premier plan hiérarchique se trouve la cohérence (Vandendorpe, 1996), qui est en étroite relation avec le genre textuel. Dans le discours narratif, l'enfant utilise la structure du récit, dont les composantes récurrentes ont permis aux chercheurs d'élaborer une grammaire de récit représentant la macrostructure du texte (Kaderavek et Sulzby, 2000; Kintsch, 2004). En effet, les histoires ont toutes une structure de base similaire. Elles mettent en scène six composantes distinctes qui ont été rapportées par Stein (1988) et qui sont schématisées dans la figure qui suit. Les récits canoniques débutent par une scène d'introduction dans laquelle il se produit un événement qui présente au lecteur l'environnement dans lequel évolue le protagoniste. Cette étape précède souvent le problème qui viendra briser l'équilibre initial du protagoniste, qui est représenté par une émotion négative (Makdissi et Boisclair, 2008). Afin de rétablir cet équilibre de départ, le protagoniste se fixe un but et fera des tentatives d'action qui y seront liées de façon causale. Cela aura des conséquences qui apporteront ou non une solution au problème présenté lors de l'événement perturbateur. Finalement, une fois le problème réglé, le protagoniste aura une réaction émotionnelle qui ramènera l'équilibre de départ (Makdissi et Boisclair, 2008). C'est donc dire que, de façon proximale dans la suite énonciative du texte ou de manière distale, les grandes composantes récurrentes que sont les émotions, le problème, le but, les tentatives d'action et la solution sont toutes imbriquées causalement (Trabasso et Wiley, 2005), formant ainsi une toile de fond interprétative dans la lecture du récit.

Figure 1. Schéma de base de la structuration d'un récit canonique



Source: Makdissi et Boisclair, 2008.

Ainsi, un récit est une succession d'événements, rapportés essentiellement au passé (Ely, 2005; Stavans et Goldzweig, 2008), ce qui permet, en partie, au lecteur de les ordonner chronologiquement (Stavans et Goldzweig, 2008). Toutefois, au cœur des composantes du récit se trouvent des séquences d'événements alimentées et influencées par le dilemme et les problèmes à résoudre (Stein, 1988). Les événements sont mis en relation de manière causale afin de parvenir à l'atteinte du but que s'est fixé le protagoniste. Or, cette mise en relation causale, inhérente au schéma de structuration du récit, permet d'inverser l'ordre d'apparition des événements dans le texte sans toutefois en altérer le sens ou la chronologie. Par souci de clarté, il convient de donner un bref exemple: « Ma mère est montée debout sur la chaise. Une souris était entrée dans la cuisine. » Ici, la simple suite énonciative permet de reconstruire la causalité entre les deux éléments et donc de rétablir la priorité temporelle de la cause, l'entrée de la souris, sur la conséquence, la mère juchée sur la chaise.

Les interrelations des éléments de la macrostructure du récit créent la structure causale du texte et ajoutent à sa cohérence. À l'intérieur même de ces éléments se trouve la microstructure du texte. Les variables constituant la microstructure sont la structure de la phrase, la grammaire et la cohésion (Kaderavek et Sulzby, 2000). En travaillant à l'oral sur les éléments de la macrostructure du récit, le pédagogue intervient également sur sa microstructure en amenant ainsi les élèves à majorer leur langage oral vers un niveau de langue qui s'approche de celui du livre. La structure de phrase présentée dans le cadre du livre d'histoire favorise l'extension des phrases simples dans la production du langage oral, par l'utilisation de la préposition, de même que l'appropriation des structures de phrases complexes, comme l'utilisation des diverses subordonnées.

La complexification du langage oral

L'enfant, dès le plus jeune âge, en intersubjectivité avec sa mère (Trevarthen, 1989; Aitken et Trevarthen, 2003), dialoguera avec elle en ayant un discours qui sera au départ très contextualisé. Les énoncés sont employés par l'enfant en fonction de leur contexte d'utilisation, de même qu'en fonction de l'ordre des mots qui y sont présentés (Bloom, 1998; Lieven, Pine et Dresner Barnes, 1992). L'ordre des mots est la règle la plus productive syntaxiquement, puisqu'elle exprime les relations fondamentales entre les groupes de mots de la phrase (Kail, 2000), ce qui permettra à l'enfant de produire un canevas syntaxique servant à la construction de phrases (Lieven *et al.*, 1992; Bloom 1998). Pendant une période appelée explosion du vocabulaire, où le lexique expressif de l'enfant augmente de façon notable (Bee et Boyd, 2003), l'enfant commencera à faire de courtes phrases télégraphiques de deux mots comprenant un sujet ou un verbe ou un objet (Bee et Boyd, 2003; Bragard, Collette et Schelstraete, 2009; Ely, 2005; Yoder et Warren, 2002).

La phrase simple

C'est sur la base de cette intersubjectivité croissante et de mise en mots pour l'autre que l'enfant produira par la suite des énoncés à trois et à quatre éléments ayant un sujet, un verbe ainsi qu'un objet. L'enfant commencera à faire des flexions nominales, adjectivales et verbales en ajoutant le pluriel ou le féminin. On notera également l'entrée des déterminants (Bee et Boyd, 2003; Bloom, 1998; Bragard *et al.*, 2009). Sans devenir une phrase complexe, la phrase simple aura aussi des extensions créées par l'emploi de prépositions (Bloom, 1998). Les entrées de groupes prépositionnels prennent une importance centrale dans la construction de la phrase simple (Bloom, 1998). En effet, à partir d'une seule phrase ayant un seul verbe fléchi, l'enfant peut théoriquement étendre sa structure simple à l'infini par l'ajout de groupes prépositionnels. La phrase « Laury est allée à Montréal » peut devenir « Laury est allée à Montréal *avec* sa sœur » ou encore « Laury est allée à Montréal *avec* sa sœur *en* autobus *pour* chercher... ». Dans une perspective du structuralisme piagétien, il est possible d'étayer l'hypothèse que ce terreau d'extension prépositionnelle à l'infini, par décalage horizontal, crée la nécessité fonctionnelle d'une réorganisation importante de la structure de la phrase stimulant la construction de la subordination, par décalage vertical. Par exemple, « je me souviens *qu'*Elliot était jeune » peut être perçu comme une complexification de « je me souviens *de* la jeunesse *d'*Elliot ».

Chez l'enfant ayant une surdité, bien que le développement de la langue orale se fasse en suivant les mêmes étapes que chez l'enfant tout-venant, certains types de méprises, qui auront des répercussions importantes sur le discours et dans le développement de la phrase complexe, ont été observés. Dubuisson, Vincent-Durroux et Nadeau (1991) et Leclerc (2010) font état des méprises produites par l'enfant sourd. Ils remarquent la présence de prépositions superflues ou encore l'absence de prépositions, ce qui entrave la complexification de la phrase, de même que l'absence ou la confusion entre les déterminants. L'absence du sujet est également remarquée, ce qui pose problème pour la production de flexions puisque, pour ce faire, le sujet de la phrase doit obligatoirement être présent (Bloom, 1998). Leclerc

(2010) note également des difficultés majeures dans la production de phrases passives, dans la phrase simple, qui subsistent encore lorsque l'enfant construit des structures complexes, de même que des problèmes en ce qui a trait aux anaphores. Des confusions entre l'auxiliaire avoir et être ont également été remarquées dans les productions de phrases simples (Dubuisson *et al.*, 1991; Leclerc, 2010).

Or, le type de méprises déjà rencontré dans la structure morphosyntaxique simple de l'enfant sourd creusera un écart par rapport aux structures syntaxiques véhiculées dans la littérature. En effet, le livre d'histoire présente des phrases simples incluant une variété d'extensions prépositionnelles, de même qu'une grande variété de flexions nominales, adjectivales et verbales (Foorman, Anthony, Seals et Mouzaki, 2002; Klesius et Griffith, 1996; McGee et Schickedanz, 2007). Le livre d'histoire offre souvent un modèle de discours rapporté au passé, ce qui implique des flexions verbales au passé, notamment le passé simple, difficulté qui a d'ailleurs été observée chez l'enfant sourd par Leclerc (2010).

La phrase complexe

La phrase complexe relie au moins deux propositions et a plus d'un verbe fléchi. Le développement des phrases complexes débute vers 2 ans et continuera sa progression au-delà de l'âge scolaire (Bloom, 1998). Premièrement, l'enfant reliera deux phrases de façon additive, puis en suivant une séquence temporelle et ensuite un lien de causalité (Berman, 1995; Bloom, 1998). Ces relations amèneront l'enfant à utiliser les différents types de subordonnées qui permettent d'enchâsser des propositions. L'enfant développera et organisera les subordonnées de façon hiérarchique, et ce, à même son discours et en fonction du développement de ses habiletés cognitives et de la complexité des subordonnées déjà en construction (Bloom, 1998).

Une première complexification est l'utilisation de la conjonction pour coordonner les idées et les propositions¹. Ainsi, l'enfant utilisera la conjonction de coordination pour coordonner deux phrases simples, qui pourraient être indépendantes et autonomes, mais qui sont liées syntaxiquement en une unité, une phrase. Ainsi, la phrase coordonnée «Arielle se baigne *et* ira jouer» pourrait être séparée en deux phrases autonomes: «Arielle se baigne» et «Arielle ira jouer». Ensuite, l'enfant utilisera la subordination par discours direct qui est une sous-catégorie faisant partie des sous-phrases sans connecteur. Cette complexification est de niveau de difficulté moindre, puisqu'elle amène la juxtaposition de deux phrases simples sans l'utilisation d'un connecteur ou d'une conjonction, par exemple: «Mathieu dit: viens jouer une partie.»

Ensuite, l'enfant sera capable de lier de façon temporelle puis causale les événements et sera capable d'utiliser des types de subordonnées plus complexes. La subordonnée intégrative, dans laquelle le connecteur a pour fonction d'organiser les deux structures de phrases en se rapportant tant au verbe principal qu'au verbe de la

1. La typologie des subordonnées présentée, tirée de Le Goffic (1993), a été combinée aux travaux de Bloom (1998) et aux observations de terrain de Makdissi (2004) dans le but d'étayer une hypothèse d'ordre développemental dans l'apparition des subordonnées.

phrase subordonnée, sera utilisée, par exemple : « *Quand* Antoine met ses espadrilles, il court beaucoup plus vite. » Dans un niveau de complexité plus élevé, l'enfant fera l'emploi de la subordonnée relative. Dans la subordonnée relative, le pronom, de nature anaphorique par définition, renvoie à un mot ou à une phrase énoncée précédemment, et il a une fonction dans la subordonnée, par exemple : « Lauraly est la demoiselle *qui* a les plus beaux yeux » Les difficultés anaphoriques, qui ont notamment été observées chez les enfants sourds, peuvent retarder et entraver l'utilisation correcte de la subordonnée relative. Ensuite, l'enfant utilisera la subordonnée complétive. Dans ce type de subordonnée, la conjonction de subordination n'a pas de valeur sémantique ou anaphorique et elle a une structure qui est près d'être une phrase indépendante, par exemple : « Marilyn a dit *qu'*elle ne veut plus te voir. » L'ordre d'apparition de la subordonnée complétive et relative est tributaire de la langue. Les auteurs anglophones, tels que Bloom (1998) et Leclerc (2010), présentent l'utilisation de la subordonnée complétive comme précurseur à la subordonnée relative. Les auteurs du présent article ont remarqué que l'emploi de la subordonnée complétive en anglais (« *I think he's handsome / I think that he's handsome* ») ne nécessite pas de conjonction de subordination comme en français (« je crois *qu'*il est beau »), ce qui peut réduire son niveau de complexité. Par ailleurs, en ce qui a trait à l'emploi de la subordonnée relative, il a été remarqué que le pronom utilisé en anglais (« *the cat who's here* ») est plus complexe que celui utilisé en français (« le chat *qui* est ici ») puisqu'il est plus fréquemment utilisé, en anglais, dans sa forme homonymique lors de discussions avec l'adulte (Bloom, 1998). L'adulte utilise plus souvent les pronoms *who, what, when, where* et *why* dans leur forme interrogative. Bien que la littérature anglophone place l'arrivée de la complétive avant celle de la relative, les observations répétées chez de jeunes enfants et chez les enfants sourds amènent Makdissi (2004) à avancer l'hypothèse de l'apparition de la subordonnée relative avant la subordonnée complétive dans le développement langagier de l'enfant en français.

Ainsi, le livre d'histoire, qui présente bon nombre de phrases complexes pourrait porter préjudice à la compréhension de l'enfant sourd qui ne produirait pas adéquatement un tel type de structure syntaxique.

Les phrases complexes produites par l'enfant sourd contiennent aussi certaines méprises types, qui ont été remarquées par Dubuisson *et al.* (1991) et Leclerc (2010), telles que l'absence de conjonction de subordination. Il a été remarqué, dans le discours des élèves ayant une surdité, l'absence d'anaphores, de même que des problèmes de confusion anaphorique. Ce problème anaphorique, remarqué chez les enfants sourds, peut entraver la construction de la subordonnée relative, dont le pronom est anaphorique. En ce qui concerne les flexions verbales, outre le problème soulevé par Leclerc (2010) dans la production de phrases passives, des problèmes de concordance des temps de verbe ont été remarqués (Dubuisson *et al.*, 1991; Leclerc, 2010). Les confusions entre l'auxiliaire avoir et être, présentes dans la phrase simple, persistent dans la phrase complexe.

Ainsi, le livre d'histoire, qui pour sa part présente bon nombre de phrases complexes utilisant les différents types de subordonnées, les anaphores et une gestion de la concordance des temps permettant de constituer la cohésion temporelle (Foorman *et al.*, 2002; Klesius et Griffith, 1996; McGee et Schickedanz, 2007), pourrait porter préjudice à la compréhension de l'enfant sourd qui ne produirait pas adé-

quement un tel type de structure syntaxique. L'exposition à ces différents types de phrases complexes peut permettre à l'enfant ayant une surdité de majorer son langage pour approcher celui du livre.

Si le livre d'histoire offre un modèle de discours plus complexe que celui utilisé à l'oral, si intervenir sur les éléments de la macrostructure du récit permet à l'enfant d'organiser son discours, de comprendre la structure causale du texte et d'être exposé aux éléments de sa microstructure, si, de surcroît, le développement du langage oral chez l'enfant sourd se fait en suivant les mêmes étapes que l'enfant tout-venant, mais en accusant un retard et certaines difficultés qui peuvent entraver la production de phrases complexes syntaxiquement correctes, alors, il est possible de penser qu'une intervention en lecture interactive, axée sur la discussion autour des éléments du livre d'histoire, permet la complexification du langage oral chez l'élève tout en préservant la nature même de l'acte de lire, c'est-à-dire rendre explicite l'interprétation que l'on se fait d'un récit tiré de la littérature, favorisant ainsi l'apprentissage formel de la langue écrite.

Méthodologie

Dans le but de décrire la complexification du discours sous les angles de la structure du récit et de la morphosyntaxe chez les enfants ayant reçu des lectures interactives quotidiennes par l'intermédiaire de la littérature jeunesse, une étude qualitative et longitudinale a été amorcée auprès de quatre enfants sourds. Dans ce cadre d'étude, les quatre participants seront présentés ainsi que le détail concernant la collecte de données, les méthodes d'analyse macrostructurelle et de complexification de la morphosyntaxe et les interventions déployées.

Participants

La recherche s'est déroulée auprès de quatre élèves âgés, au début de l'étude, de 6;3 ans² à 8;6 ans et, à la fin de l'étude, de 6;10 ans à 9;1 ans. Entre le début et la fin de l'étude, il y a donc eu sept mois d'intervention. Les enfants fréquentaient la même classe de premier cycle. Ils ont une surdité variant entre modérée et profonde et ils sont tous « appareillés ». Jeanne, Anthony, Maxime et Vincent s'expriment à l'oral tant dans leur milieu familial que scolaire. Les quatre enfants ont un retard important en ce qui concerne les apprentissages. C'est précisément pour ces retards qu'ils fréquentent l'école spécialisée où s'est déroulé le présent projet de recherche.

Collecte de données

Une seule mesure a été prise en début et en fin de projet: un rappel du récit *Benjamin et la nuit* (Bourgeois et Clark, 1986). La donnée initiale a été collectée en septembre et la donnée finale en avril, en respectant le protocole proposé par

2. L'âge des participants est inscrit de façon à présenter le nombre d'années et le nombre de mois (âge; mois). Ainsi, l'enfant âgé de 6;3 ans est âgé de 6 ans et 3 mois.

Boisclair, Makdissi, Fortier et Sanchez (2004). Dans le protocole, l'adulte fait d'abord une lecture du livre à l'enfant. Ce dernier fait ensuite un rappel de l'histoire en ayant accès à la première de couverture. Le rappel de récit est transcrit sous la forme d'un verbatim et analysé sous deux angles différents: celui de l'organisation macrostructurale du récit et celui de la complexification morphosyntaxique.

Analyse macrostructurale du récit

La première analyse du rappel de récit a été faite à partir de la grille de développement du récit de Makdissi et Boisclair (2008). Il a été analysé avec l'échelle de sept niveaux permettant de situer le développement de l'enfant en fonction de sa compréhension de la structuration causale du récit. Au niveau 0, l'enfant dénomme les objets de la page couverture. Au niveau 1, il nomme les personnages. Au niveau 2, il nomme les actions faites par le protagoniste de façon isolée, tandis qu'au niveau 3 il coordonne le problème, les épisodes ou la solution. Le troisième niveau marque le début de la structuration du récit par la construction de composantes constituantes et récurrentes dans les récits. Au niveau 4, l'enfant fait des liens temporels entre les composantes et, au niveau 5, les liens de causalité par l'explication entre ces mêmes composantes apparaissent. Finalement, au niveau 6, l'enfant exprime une double causalité. Cette grille a été sélectionnée parce qu'elle permet une analyse qualitative. On peut ainsi mettre en relief explicitement les étapes de complexification du rappel de récit, en fonction des relations causales intracomposantes et intercomposantes, composantes récurrentes dans les récits et dont la présence contribue, déjà à elle seule, à la formation de la cohérence d'un texte.

Analyse de la complexification morphosyntaxique

Deux analyses sont faites en ce qui a trait à la complexité morphosyntaxique des énoncés produits à l'oral par chacun des enfants. Un corpus langagier de trente énoncés est construit à partir du rappel de récit de l'enfant duquel trente énoncés³ sont sélectionnés en fonction des règles énoncées dans l'outil « Mesure de la longueur et de la complexité des phrases » (MLCP) (Dudley et Delage, 1980). Une première analyse du corpus a été faite à partir de la MLCP (Dudley et Delage, 1980), qui accorde des points en fonction du nombre de mots par phrase et de la présence d'éléments morphosyntaxiques. La MLCP est égale au nombre de points pour les mots (N) additionnés au nombre de points ajoutés pour les éléments morphosyntaxiques (PA) divisés par le nombre de phrases du corpus ($MLCP = (N + PA) \div 30$). Les analyses de la MLCP ont été réalisées en interjuge avec un taux d'accord moyen de 94 %. Le pourcentage minimum d'entente a été de 90 % et le maximum de 97 %.

Bien que la MLCP soit généralement une mesure utilisée au début du développement langagier des jeunes enfants, elle paraît toujours pertinente, puisque, malgré

3. Le corpus langagier d'Anthony, constitué avec le rappel de récit pris lors de la prise de donnée initiale, n'est constitué que de 18 énoncés, puisque l'élève n'a produit qu'un court rappel de récit. Cette production est le reflet des productions de l'élève en situation quotidienne à ce moment précis. Par respect du protocole, les mêmes analyses ont été faites avec ce corpus de 18 énoncés et le ratio de la MLCP a été fait sur 18 plutôt que sur 30.

l'âge des participants, ces derniers produisent des structures de phrases simples encore incomplètes. De plus, cette analyse n'a pas été faite dans le but de faire une comparaison avec une norme, mais plutôt de comparer le pourcentage des points de la MLCP provenant de la morphosyntaxe par rapport à celui du nombre de mots.

À partir du corpus langagier de trente énoncés, une analyse structurale du type de proposition a été faite. Une grille séparant les phrases simples, détaillées en fonction du type de flexion verbale, et les phrases complexes, détaillées en fonction de leur nature, a été utilisée (Makdissi, 2004). Pour chaque catégorie et sous-catégorie, le pourcentage d'énoncés erronés a été recensé. Ce type d'analyse permet une catégorisation de la nature des énoncés. Il permet également de surveiller les arrivées et le type de phrases complexes produites par l'enfant, ce que la MLCP ne permet pas.

Interventions

Pendant sept mois, des interventions quotidiennes en lecture interactive ont été déployées dans le but d'interroger les élèves et de discuter avec eux des principaux éléments du schéma causal du récit, et ce, en cours de lecture. Ces interventions centrent l'attention des enfants sur les causes des événements et leur permettent de s'exprimer et de s'expliquer à l'oral (Makdissi *et al.*, 2010). La lecture interactive devient donc, dans le cadre de l'intervention, un tremplin permettant d'intervenir de façon différenciée en s'appuyant sur les productions et sur la complexification du langage de chaque élève. De plus, l'adulte, par les questionnements faits sur les récits de la littérature jeunesse, amène l'enfant à recontextualiser constamment, en cours de lecture, la macrostructure du récit.

La coconstruction de récit sous forme de dictée à l'adulte a été faite de façon hebdomadaire pour permettre à l'adulte, une fois de plus, d'intervenir sur les productions narratives, sur le développement de la structure du récit chez l'élève ainsi que sur son énonciation morphosyntaxique. Pendant la période de dictée à l'adulte, l'enfant construit son récit à l'oral avec l'aide de l'adulte. L'adulte intervient, pendant qu'il écrit les propos de l'enfant, par un questionnement orienté sur l'explication des relations entre les composantes du récit de l'enfant, sur la structuration du discours et donc sur la cohérence textuelle. En orientant son questionnement sur l'explication, l'adulte soutient l'enfant sur la structuration du récit et sur la production d'extensions morphosyntaxiques, deux aspects évalués dans les mesures initiales et finales.

Résultats

Les résultats des analyses en ce qui a trait à la structuration du récit, de même que le détail de l'analyse morphosyntaxique, seront présentés pour chaque enfant, tant en mesure initiale qu'en mesure finale, permettant ainsi de présenter leur progression à la suite de l'intervention.

La structuration du récit

Le tableau 1 présente le développement des compétences des élèves en ce qui a trait au développement de la structuration causale du récit chez les élèves à partir des rappels faits lors des prises de données initiales et finales.

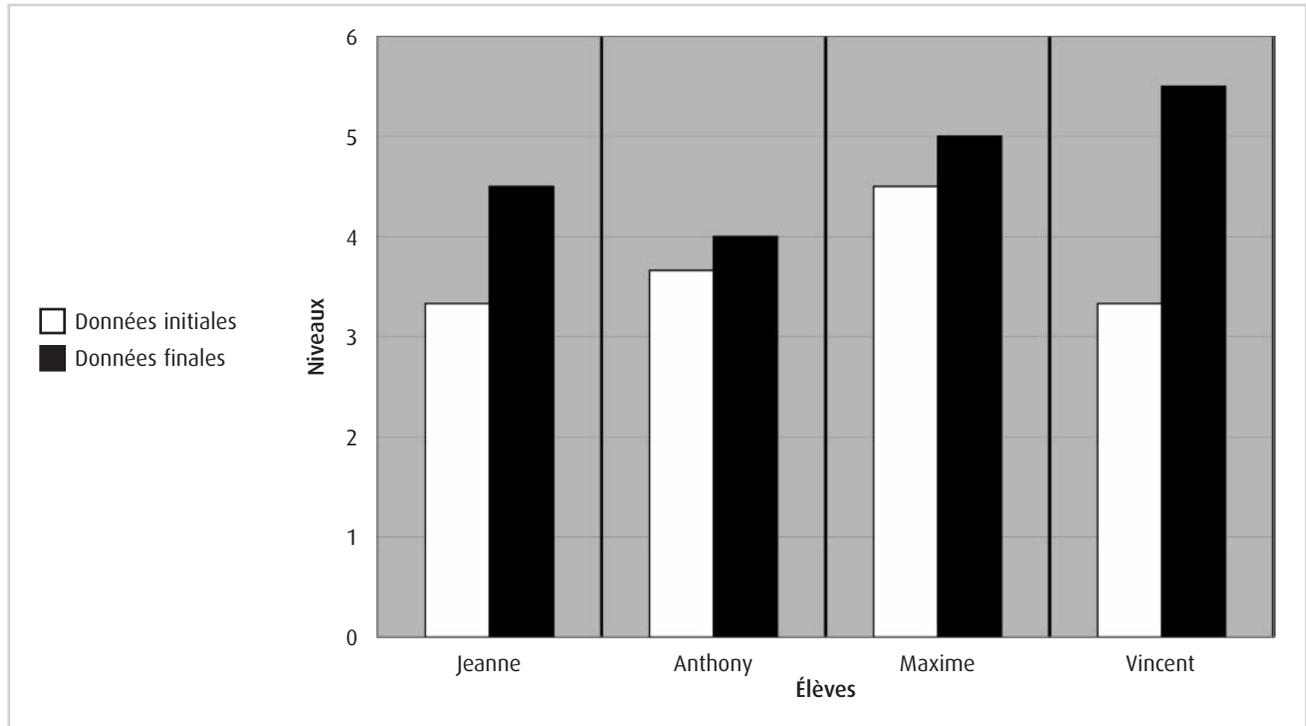
Mesures initiales

Le niveau de structuration causale du récit chez Jeanne, Anthony et Vincent, lors de la prise de donnée initiale, se situe au troisième niveau, niveau qui marque le début de la structuration du récit. Les enfants coordonnent, en partie ou totalement, les composantes du récit, soit le problème, les épisodes et la solution (Makdissi et Boisclair, 2008). Maxime est au quatrième niveau, qui marque l'apparition de la temporalité dans son rappel de récit. L'enfant structure son récit en faisant des liens temporels successifs entre le problème, les épisodes et la fin (Makdissi et Boisclair, 2008). Mis à part Maxime qui commence à faire des liens de nature temporelle entre diverses composantes, Jeanne, Anthony et Vincent sont au début de la structuration du récit en rappelant certaines des composantes, et ce, sans cependant les mettre en relation entre elles.

Mesures finales

Lors de la prise de donnée finale, les rappels de récit de Jeanne et Anthony ont évolué d'un niveau et sont au quatrième niveau, soit celui de la structuration temporelle. Maxime et Vincent sont tous deux au cinquième niveau. Ils ont établi un lien de causalité entre le problème et les épisodes et/ou entre les épisodes et la fin, ce qui leur permet d'énoncer le but de l'histoire ou la solution (Makdissi et Boisclair, 2008). Ainsi, ils structurent le récit de façon causale. Tous les participants ont progressé et font maintenant des liens entre les composantes qui sont, pour Jeanne et Anthony, de nature temporelle, puis, pour Maxime et Vincent, de nature causale.

Tableau 1. Rappel de récit : Benjamin et la nuit



Selon Trabasso, Stein, Rodkin, Munger et Baughn (1992), si le développement de la compréhension du récit évolue rapidement entre 3 ans et 5 ans, il ralentira vers l'âge de 5 ans, tout en continuant à progresser jusqu'à l'âge de 14 ans (Berman, 1995; van den Broek, 1997). Les enfants participant à cette recherche ont tous plus de 6 ans et leur progression, notamment celle de Vincent dont le rappel de récit majeure de deux niveaux, est notable, surtout avec une intervention ne se déroulant que sur sept mois. Il a également été remarqué, dans une recherche menée par Makdissi *et al.* (2010) auprès de deux groupes d'enfants de maternelle (un groupe ayant reçu des interventions en lecture interactive et un autre n'en ayant pas reçu) avec qui des données de rappel de récit ont été prises, que le rappel de récit des élèves n'ayant pas reçu d'intervention progresse, mais demeure à l'intérieur du même niveau, soit le niveau 4, ne changeant pas qualitativement l'organisation de leur discours. Les deux mesures, prises dans un intervalle de onze mois, ne montrent pas un changement significatif dans l'organisation du rappel de récit. D'un autre côté, les élèves ayant reçu neuf mois d'intervention passent du niveau 4 au niveau 5, changeant ainsi qualitativement la structure de leur discours, et ce, de manière significative. Cette majoration de la mise en relation et de leur transformation passant d'une nature temporelle à causale a également été remarquée chez Jeanne, Anthony, Maxime et Vincent, qui ont eux aussi bénéficié d'une intervention en lecture interactive pendant

une période de temps plus courte, soit sept mois, ce qui permet d'étayer l'efficacité de l'intervention au regard de la structuration du récit, et ce, malgré le design en étude de cas proposé dans la présente étude. En effet, si les études de cas devaient être considérées strictement de manière isolée, il aurait été plus difficile d'étayer l'efficacité de l'intervention, car il aurait fallu davantage tenir compte d'une interprétation relevant d'un facteur de maturation.

La complexification morphosyntaxique

Jeanne

Le tableau 2 indique que le score de la MLCP de Jeanne est de 10,4, pour la mesure initiale et de 11,32 pour la mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N) en mesure initiale est de 70 % et elle diminue, en mesure finale, à 63 %. Cette diminution se fait au profit de l'augmentation de la contribution des points ajoutés (PA), attribuable à la présence d'éléments morphosyntaxiques. En effet, lors de la mesure initiale, la contribution en nombre de points ajoutés est de 30 % et elle augmente, en mesure finale, à 37 %.

Tableau 2. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Jeanne**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Jeanne	10,4	11,32	70 %	63 %	30 %	37 %

Le tableau 3 présente le détail de la structure morphosyntaxique des phrases. Jeanne produit 3 % d'énoncés sans verbe et aucun en production finale, ce qui rend compte d'une majoration de la complexification de la phrase. Lors de sa production initiale, Jeanne produit 67 % de phrases simples, dont 40 % sont erronées⁴. Lors de sa production finale, le pourcentage de phrases simples a diminué à 64 %, dont 13 % sont erronées. La diminution du pourcentage de phrases simples laisse prédire une augmentation de la production de la phrase complexe, donc une majoration du langage. La diminution du nombre d'énoncés erronés indique que Jeanne maîtrise davantage la structure de la phrase simple et les flexions verbales. On remarque que, lors de la production finale, Jeanne prend plus de risques en fléchissant moins de verbes au présent au profit d'une plus grande variété de flexions verbales, dont le passé composé, l'imparfait, le plus-que-parfait et le futur proche, ce qui rapproche son discours oral de celui de la littérature.

4. Les erreurs sont identifiées par rapport aux conventions syntaxiques, mais elles sont ici considérées, dans une perspective socioconstructiviste, comme une partie du cheminement et de la progression des élèves (Astolfi, 1997).

La production de phrases complexes de Jeanne, en mesure initiale, est de 30 %, dont 78 % sont erronées, tandis qu'en mesure finale sa production augmente à 36 %, dont 44 % sont erronées. On comprend que non seulement la production de phrases complexes de Jeanne augmente, mais aussi que Jeanne maîtrise davantage les différents types de subordinées. Lors de la production finale, Jeanne produit une plus grande variété d'extensions morphosyntaxiques, et le pourcentage d'erreurs dans l'enchâssement de la subordinée intégrative diminue.

Tableau 3. **Analyse morphosyntaxique – Jeanne**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	1 (3 %)			
Phrases simples	20 (67 %)	40 %	16 (64 %)	13 %
Flexion du présent	11 (37 %)	27 %	7 (28 %)	14 %
Flexion du passé composé	8 (27 %)	50 %	5 (20 %)	
Flexion de l'imparfait			2 (8 %)	
Flexion du plus-que-parfait			1 (4 %)	100 %
Flexion du futur proche			1 (4 %)	
Flexion de l'impératif	1 (3 %)	100 %		
Flexion du passé simple				
Phrases complexes	9 (30 %)	78 %	9 (36 %)	44 %
Coordination de phrases simples			1 (4 %)	
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)				
Subordonnée intégrative	6 (20 %)	83 %	2 (8 %)	50 %
Subordonnée relative	1 (3 %)		3 (12 %)	33 %
Subordonnée complétive			1 (4 %)	
Trois verbes fléchis	2 (7 %)	100 %	2 (8 %)	100 %
Total	30 (100 %)	50 %	25 (100 %)	24 %

Jeanne produit, lors de la prise de donnée initiale, 50 % d'énoncés erronés, pourcentage qui diminue à 24 % lors de la prise de donnée finale. La majoration du langage de Jeanne est perceptible également par la hausse de la MLCP, la diminution du nombre total d'énoncés erronés, la diminution du nombre de phrases simples et l'augmentation du nombre de phrases complexes, de même que leur majoration, faites notamment par l'entrée de la subordinée complétive.

Anthony

Le tableau 4 indique que le score de la MLCP d'Anthony est de 10,7 en mesure initiale et de 9,5 en mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N), en mesure initiale, est de 73 % et il diminue, en mesure finale, à 69 %. Cette

diminution se fait au profit de l'augmentation de la contribution des points ajoutés (PA) dus à la présence d'éléments morphosyntaxiques. En mesure initiale, la contribution en nombre de points ajoutés est de 27 % et elle augmente, en mesure finale, à 31 %. Malgré une baisse de la MLCP, il est possible de remarquer une hausse des points attribués aux éléments morphosyntaxiques.

Tableau 4. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Anthony**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Anthony	10,7	9,5	73 %	69 %	27 %	31 %

Le tableau 5 présente une production d'énoncés sans verbe de 5 % lors de la prise de donnée initiale et de 3,33 % lors de la prise de donnée finale. Cette diminution du ratio des énoncés sans verbe s'est ici faite au profit du raffinement des phrases simples. Anthony produit, dans son corpus initial, 78 % de phrases simples, dont 43 % sont erronées. Lors de la prise de donnée finale, le nombre de phrases simples produites augmente, passant à 87 %, dont 38 % sont erronées. La hausse importante de la production des phrases simples est également accompagnée d'une diminution du pourcentage d'erreurs dans les flexions au présent et au passé composé, qui sont les flexions verbales les plus utilisées à l'oral.

Lors de la prise de donnée initiale, Anthony produit 17 % de phrases complexes, qui sont toutes syntaxiquement erronées. Lors de la production finale, il produit 10 % d'énoncés en phrases complexes, dont 67 % sont erronées. Cette considérable diminution d'énoncés erronés permet de remarquer que l'élève emploie correctement la subordonnée relative.

Tableau 5. **Analyse morphosyntaxique – Anthony**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	1 (5 %)		1 (3,33 %)	
Phrases simples	14 (78 %)	43 %	26 (86,66 %)	38 %
Flexion du présent	11 (61 %)	45 %	15 (50 %)	33 %
Flexion du passé composé	2 (11 %)	50 %	7 (23,33 %)	43 %
Flexion de l'imparfait	1 (6 %)		3 (10 %)	66 %
Flexion du plus-que-parfait			1 (3,33 %)	
Flexion du futur proche				
Flexion de l'impératif				
Flexion du passé simple				
Phrases complexes	3 (17 %)	100 %	3 (10 %)	67 %
Coordination de phrases simples				
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)			1 (3,33 %)	100 %
Subordonnée intégrative	1 (5,5 %)	100 %	1 (3,33 %)	100 %
Subordonnée relative			1 (3,33 %)	
Subordonnée complétive	1 (5,5 %)	100 %		
Trois verbes fléchis	1 (5,5 %)	100 %		
Total	18 (100 %)	50 %	30 (100 %)	40 %

Anthony produit, dans le corpus initial, 50 % d'énoncés erronés sur la totalité des énoncés, et ce pourcentage diminue, dans le corpus final, à 40 %. La MLCP d'Anthony diminue, mais il est possible de remarquer que le nombre de points provenant des éléments morphosyntaxiques augmente et que le nombre d'énoncés erronés diminue. L'augmentation des points ajoutés et la diminution du nombre d'énoncés erronés peuvent, entre autres, être expliquées par la diminution des phrases complexes erronées et l'émergence des différentes subordonnées, notamment la subordonnée relative.

Maxime

Le tableau 6 indique que le score de la MLCP de Maxime, en mesure initiale, est de 9,5 et qu'il est de 10,6 en mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N) en mesure initiale est de 71 % et elle diminue, en mesure finale, à 65 %. Cette diminution se fait au profit de l'augmentation de la contribution des points ajoutés (PA) en raison de la présence d'éléments morphosyntaxiques. En mesure initiale, la contribution en nombre de points ajoutés est de 29 % et elle augmente, en mesure finale, à 35 %.

Tableau 6. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Maxime**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Maxime	9,5	10,6	71%	65%	29%	35%

Le tableau 7 indique que la production d'énoncés sans verbe de Maxime passe de 3 % à 10 %. Cette augmentation fait en sorte que l'élève produit moins de phrases simples et de phrases complexes. Maxime produit, lors de la prise de donnée initiale, 74 % de phrases simples, dont 32 % sont erronées, contrairement à 57 % de phrases simples, lors de la prise de donnée finale, dont 18 % sont erronées. Il est possible de remarquer qu'il y a une diminution du pourcentage d'erreurs dans les flexions du présent et du passé composé, flexions verbales fréquemment utilisées à l'oral.

Dans le corpus langagier initial, Maxime produit 23 % de phrases complexes, dont 43 % sont erronées. Dans le corpus final, il produit 33 % de phrases complexes, dont 67 % sont erronées. En mesure finale, Maxime emploie correctement la subordonnée relative. La subordonnée complétive n'est pas correctement utilisée, tout comme les subordonnées sans connecteurs et les subordonnées intégratives. L'augmentation du pourcentage de phrases complexes produites, de même que celle du pourcentage de phrases complexes erronées, peut signifier que Maxime prend plus de risques dans ces énonciations.

Tableau 7. **Analyse morphosyntaxique – Maxime**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	1 (3 %)		3 (10 %)	
Phrases simples	22 (74 %)	32 %	17 (57 %)	18 %
Flexion du présent	13 (44 %)	38 %	7 (24 %)	29 %
Flexion du passé composé	7 (24 %)	29 %	6 (20 %)	17 %
Flexion de l'imparfait	1 (3 %)		1 (3 %)	
Flexion du plus-que-parfait				
Flexion du futur proche	1 (3 %)		1 (3 %)	
Flexion de l'impératif			2 (7 %)	
Flexion du passé simple				
Phrases complexes	7 (23 %)	43 %	10 (33 %)	70 %
Coordination de phrases simples	1 (3 %)			
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)	2 (7 %)		2 (7 %)	50 %
Subordonnée intégrative	4 (13 %)	75 %	4 (13 %)	75 %
Subordonnée relative			1 (3 %)	
Subordonnée complétive			3 (10 %)	100 %
Trois verbes fléchis				
Total	30 (100 %)	30 %	30 (100 %)	30 %

Maxime produit, tant dans le corpus initial que dans le corpus final, 30 % d'énoncés erronés sur la totalité des énoncés. Cette constante dans le pourcentage total d'énoncés erronés est le reflet des risques que prend Maxime en utilisant moins de structures simples au profit de phrases complexes.

Vincent

Le tableau 8 indique que le score de la MLCP de Vincent est de 8,7 en mesure initiale et de 11,76 en mesure finale. Le pourcentage de la contribution en nombre de mots (N) et la contribution des points ajoutés (PA), en raison de la présence d'éléments morphosyntaxiques, demeurent les mêmes en mesure initiale et en mesure finale; ils sont respectivement à 64 % et à 36 %. Cette hausse importante de la MLCP, malgré un pourcentage de points ajoutés qui demeure le même, sera analysée plus loin avec le tableau 9.

Tableau 8. **Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP) – Vincent**

Élèves	Mesure de la longueur et de la complexité des phrases (MLCP)					
	MLCP		Contribution: nombre de mots (N)		Contribution: nombre de points ajoutés (PA)	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Vincent	8,7	11,76	64%	64%	36%	36%

Le tableau 9 indique que, dans la prise de donnée initiale, Vincent produit 7 % d'énoncés sans verbe et aucun lors de la prise de donnée finale. Cette diminution se fait au profit de la production de phrases simples et complexes. Vincent produit, lors de la prise de donnée initiale, 93 % de phrases simples dont 39 % sont erronées. Lors de la prise de donnée finale, il produit 77 % de phrases simples, dont 13 % sont erronées. La diminution de la production de phrases simples indique une augmentation de phrases complexes. Par ailleurs, on note que Vincent maîtrise mieux les flexions verbales. À ce propos, il est possible de remarquer que Vincent fait l'emploi des flexions au passé simple et à l'imparfait, ce qui rapproche le niveau de la langue utilisée de celui du livre.

Dans la prise de donnée initiale, Vincent ne produit aucune phrase complexe. Cependant, lors de la prise de donnée finale, il produit 23 % de phrases complexes, dont 29 % sont erronées. Outre cette majoration en ce qui a trait à la complexification du langage, il est possible de remarquer l'emploi correct de la coordination, de la subordination sans connecteur et des subordonnées relatives. Des méprises dans l'émergence de la subordonnée complétive ainsi que de la subordonnée intégrative sont cependant observées.

Tableau 9. **Analyse morphosyntaxique – Vincent**

Structure morphosyntaxique	Données initiales	Énoncés erronés	Données finales	Énoncés erronés
Énoncés sans verbe	2 (7%)			
Phrases simples	28 (93%)	39%	23 (77%)	13%
Flexion du présent	1 (3%)	100%	8 (27%)	25%
Flexion du passé composé	11 (37%)	45%		
Flexion de l'imparfait	12 (40%)	33%	10 (34%)	
Flexion du plus-que-parfait	1 (3%)		1 (3%)	
Flexion du futur proche			1 (3%)	
Flexion de l'impératif	1 (3%)			
Flexion du passé simple	2 (7%)	50%	3 (10%)	33%
Phrases complexes			7 (23%)	29%
Coordination de phrases simples				
Subordination sans connecteur (due au plan énonciatif)			1 (3%)	
Subordonnée intégrative			3 (10%)	33%
Subordonnée relative			2 (7%)	
Subordonnée complétive			1 (3%)	100%
Trois verbes fléchis				
Total	30 (100%)	37%	30 (100%)	17%

Vincent produit, dans la prise de donnée initiale, 37 % d'énoncés erronés sur la totalité des énoncés et, dans la prise de donnée finale, 17 % d'énoncés erronés. Ainsi, bien que le pourcentage des points ajoutés dans le calcul de la MLCP demeure constant aux mesures initiales et finales, le langage de Vincent majeure toutefois sous l'angle structural : il produit moins d'énoncés sans verbe, moins de phrases simples, plus de phrases complexes et le pourcentage des énoncés erronés a diminué.

Discussion

Le tableau 10 présente une synthèse des résultats de chaque élève lors de la mesure initiale et de la mesure finale en ce qui a trait au niveau de rappel de récit, à la MLCP, de même qu'au pourcentage de production d'énoncés sans verbe, de phrases simples, de phrases complexes et d'énoncés erronés. Dans les colonnes du tableau 10 relatant les mesures finales, sont marquées du signe ++ les majorations, au regard des données initiales, pour chaque enfant. Il est possible de remarquer une majoration pour chaque enfant du niveau de rappel de récit au regard de sa structuration causale des événements à la suite des sept mois d'intervention, de même qu'une majoration tant dans la complexification du discours oral que dans la structuration du rappel de

récit pour Jeanne et Vincent, qui sont les plus jeunes participants de l'étude. Il serait intéressant de voir si l'âge peut être un facteur facilitant la majoration de la structuration du récit et de la morphosyntaxe et si la courte expérience scolaire de ces enfants fait en sorte qu'il est plus facile de développer avec eux de nouvelles façons de faire.

Tableau 10. Synthèse des résultats

Éléments analysés	Jeanne		Anthony		Maxime		Vincent	
	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale	Initiale	Finale
Rappel de récit	3B	4B ++	3C	4A ++	4B	5A ++	3B	5B ++
MLCP	10,4	11,32 ++	10,7	9,5	9,5	10,6 ++	8,7	11,76 ++
% d'énoncés sans verbe	3%	0% ++	5%	3% ++	3%	10%	7%	0% ++
% de phrases simples	70%	64% ++	78%	87%	74%	57% ++	93%	77% ++
% de phrases complexes	30%	36% ++	17%	10%	23%	33% ++	0%	23% ++
% d'énoncés erronés	50%	24% ++	50%	40% ++	30%	30%	37%	17% ++

Jeanne est l'élève qui a baissé le plus son pourcentage d'énoncés erronés, soit de 26 %. Vincent est l'élève qui a majoré le plus ses productions. Il a haussé son niveau de rappel de récit de deux niveaux, il a haussé sa MLCP de 3,06 points et a augmenté sa production de phrases complexes de 23 %. Pour ce qui est d'Anthony, il est possible de remarquer une baisse en ce qui concerne le pointage de la MLCP, de la production de phrases complexes ainsi qu'une augmentation du niveau de rappel de récit.

Les résultats de Vincent, de Jeanne et de Maxime laissent à penser que plus l'élève est exposé jeune aux œuvres de la littérature jeunesse, plus il majore son langage, que ce soit dans le cadre structuré de narration (Veneziano, 2000) ou lors de discussions. Plus le langage de l'élève se rapproche de celui du livre, c'est-à-dire qu'il complexifie ses structures morphosyntaxiques et utilise des flexions verbales au passé, plus cela aura des répercussions positives sur la compréhension qu'il aura des discours écrits (Bloom, 1998). C'est donc dire que plus l'élève majore son langage oral, le rapprochant ainsi de celui du livre, plus il devient habile à comprendre le récit lu. Ainsi, il peut utiliser ses structures morphosyntaxiques en relation avec celles du livre pour comprendre et interpréter le discours écrit. Il est possible d'avancer, à la lumière de ces résultats, que le développement de la compréhension de la structure du récit et la complexification du langage oral se développent simultanément à la manière d'un engrenage. Les résultats de la recherche font également la preuve du retard des enfants en ce qui a trait à la structuration du récit. Si les participants de cette étude sont comparés à ceux de l'étude de Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron et

Il est possible d'avancer, à la lumière de ces résultats, que le développement de la compréhension de la structure du récit et la complexification du langage oral se développent simultanément à la manière d'un engrenage.

Sanchez (2008), il est possible de remarquer l'écart en âge chronologique des participants produisant des rappels de niveau 3. En effet, dans la présente étude, Jeanne, Anthony et Vincent, qui ont entre 6;3 et 7;4 ans, sont au niveau 3 dans leur production initiale, alors que dans l'étude de Makdissi et ses collaboratrices il est possible de remarquer que la majorité des enfants âgés de 4 ans produisent des rappels de niveau 3.

En suivant de près les élèves, il est possible de faire des interventions ciblées au juste niveau de l'enfant, malgré le diagnostic de surdité, et ce, en vue de lui permettre de majorer son développement discursif, à l'oral et à l'écrit, et ainsi de soutenir son intégration et sa réussite éducative au regard des trois sphères évoquées par le MEQ, qui sont d'instruire, de socialiser et de qualifier (MEQ, 2001). La présente étude comporte toutefois des limites importantes quant à sa portée de généralisation étant donné le petit nombre de participants et le fait que les sujets, quoique fréquentant la même classe, n'ont pas le même âge. Il serait intéressant d'augmenter le nombre d'enfants par catégorie d'âge chez les élèves sourds et d'étendre le modèle d'intervention à plusieurs groupes-classes. Malgré ces limites importantes, la présente recherche contribue à étayer comment il est possible d'agir pédagogiquement sur l'action de lire, en ne dénaturant pas la tâche discursive et en s'ajustant au réel niveau de l'élève afin de soutenir sa progression dans un cadre scolaire servant du coup à la fois la réussite scolaire et la réussite éducative.

Dans cette ligne de pensée, soutenir la réussite scolaire de chacun ne signifie pas adapter les objets d'apprentissage ou en * tapiser* l'enseignement de manière explicite. Soutenir la réussite scolaire pour tous implique plutôt une analyse de l'objet d'apprentissage en relation avec le niveau de développement de l'enfant afin de construire un contexte pédagogique susceptible de confronter ses représentations. Ce n'est qu'ainsi que l'enfant pourra progresser dans ses apprentissages scolaires et extrascolaires.

Références bibliographiques

AITKEN, K. et TREVARTHEN, C. (2003). L'organisation soi/autrui dans le développement psychologique humain. *La psychiatrie de l'enfant*, 46(2), 471-520.

ASTOLFI, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESE, 117 p.

BARON, M.-P. (2010). *Le développement structural et morphosyntaxique du rappel de récit chez l'enfant sourd dans un contexte de lecture interactive*. Mémoire. Québec: Université Laval, 261 p.

BEE, H. et BOYD, D. (2003). *Les âges de la vie*. Québec: Erpi.

- BERMAN, A. R. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), 285-313.
- BERNICOT, J., LACROIX, A. et REILLY, J. (2003). La narration chez les enfants atteints du syndrome de Williams : aspects structuraux et pragmatiques. *Enfance*, 3, 265-281.
- BLANC, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod, 157 p.
- BLOOM, L. (1998). Language acquisition in its developmental context. Dans D. Kuhn et S. R. Siegler (dir.), *Handbook of Child Psychology*, 2 (p. 309-370). New York: Wiley.
- BOISCLAIR, A., MAKDISSI, H., FORTIER, C. et SANCHEZ, C. (2004). *Le développement de la compréhension du récit au cours de la petite enfance* (Document 1 : Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social, Développement des ressources humaines Canada).
- BOURGEOIS, P. et CLARK, B. (1986). *Benjamin et la nuit*. Richmond Hill : Les Éditions Scholastic, 30 p.
- BRAGARD, A., COLLETTE, E. et SCHELSTRAETE, M.-A. (2009). Évaluation de la morphosyntaxe chez l'enfant. *Rééducation orthophonique*, 238, 83-100.
- DUBUISSON, C., VINCENT-DURROUX, L. et NADEAU, M. (1991). L'enseignement de la langue maternelle aux déficients auditifs. *GLOSSA*, 27, 2-37.
- DUDLEY, J. et DELAGE, J. (1980). *Tests de langage Dudley-Delage* (TLDD). Saint-Lambert : Les Éditions de l'ABC, 75 p.
- ELY, R. (2005). Language and literacy in the school years. Dans J. B. Gleason (dir.), *The Development of Language* (6^e éd.) (p. 395-443). Boston : Allyn & Bacon.
- FOORMAN, B. R., ANTHONY, J., SEALS, L. et MOUZAKI, A. (2002). Language development and emergent literacy in preschool. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9(3), 173-184.
- GEERS, A. et MOOG, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *The Volta Review*, 91(2), 69-86.
- KADERAVEK, J. N. et SULZBY, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- KAIL, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. Dans M. Fayol et M. Kail (dir.), *L'acquisition du langage. Vol. 2. Le langage en développement au-delà de 3 ans* (p. 9-44). Paris : Presses universitaires de France.
- KINTSCH, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. Dans R. B. Ruddell et N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5^e éd.) (p. 1270-1328). Los Angeles : International Reading Association.

- KLESIUS, J. P. et GRIFFITH, P. L. (1996). Interactive storybook reading for at-risk learners. *The Reading Teacher*, 49(7), 552-560.
- LECLERC, C. (2010). *Étude de cas analysant l'élaboration du langage d'un enfant sourd d'âge avancé*. Mémoire. Québec: Université Laval, 183 p.
- LE GOFFIC, P. (1993). *Grammaire de la phrase française*. Paris: Hachette, 591 p.
- LIEVEN, E. V., PINE, J. M. et DRESNER BARNES, H. (1992). Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.
- MAKDISSI, H. (2004). *Le développement des relations causales exprimées par des enfants d'âge préscolaire dans un contexte de récit fictif lu par l'adulte*. Thèse. Québec: Université Laval, 288 p.
- MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A. (2006). Modèle d'intervention novateur au préscolaire: la lecture interactive axée sur la chaîne causale des événements. *Nouveaux Cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 147-168.
- MAKDISSI, H. et BOISCLAIR, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73, 51-79.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., BLAIS-BERGERON, M.-H. et SANCHEZ, C. (2008). Progression développementale de l'organisation discursive des enfants d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73, 103-116.
- MAKDISSI, H., BOISCLAIR, A., BLAIS-BERGERON, M.-H., SANCHEZ, C. et DARVEAU, M. (2010). Le dialogue: moteur du développement d'une zone d'intersubjectivité littéraire servant la compréhension des textes écrits. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (dir.), *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (p. 145-182). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MCGEE, L. et SCHICKEDANZ, J. (2007). Repeated interactive read alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 742-751.
- MERCER, N. (2002). Developing dialogue. Dans G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for Life in the 21st Century/Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (p. 141-153). Oxford: Blackwell Publishing.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005-2008). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MOORES, D. F. et SWEET, C. (1990). Factors predictive of school achievement. Dans D. F. Moores et K. P. Meadow-Orlans (dir.), *Educational and Developmental Aspects of Deafness* (p. 154-231). Washington, DC: Gallaudet University Press.

- OLSON, R. D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
- PINSONNEAULT, D. et BERGEVIN, M. (2006). *Enquête sur la formation et l'emploi en déficience auditive au Québec – Synthèse*. Montréal : Centre québécois de la déficience auditive.
- PONTECORVO, C. et STERPONI, L. (2002). Learning to argue and reason through discourse in educational settings. Dans G. Wells et G. Claxton (dir.), *Learning for Life in the 21st Century/Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (p. 127-140). Oxford : Blackwell Publishing.
- SANCHEZ, C. (2004). *Le développement verbal et la compréhension de texte chez des enfants sourds de début du primaire*. Mémoire. Québec: Université Laval, 164 p.
- STAVANS, A. et GOLDZWEIG, G. (2008). Parent-child-adult storytelling. Commonalities, differences and interrelations. *Native Inquiry*, 18(2), 230-257.
- STEIN, L. N. (1988). The development of children's storytelling skill. Dans S. S. Barten et B. M. Franklin (dir.), *Child Language. A reader* (p. 282-297). Oxford : Oxford University Press.
- TRABASSO, T., STEIN, N., RODKIN, P., MUNGER, M. et BAUGHN, C. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133-190.
- TRABASSO, T. et WILLEY, J. (2005). Goal plans of action and inferences during comprehension of narratives. *Discourse Processes*, 39(2-3), 129-164.
- TREVARTHEN, C. (1989). Development of early social interactions and the affective regulation of brain growth. Dans C. von Euler, H. Forsberg et H. Lagercrantz (dir.), *Neurobiology of Early Infant Behaviour* (p. 191-216). Basingstoke, Hants : Macmillan et New York : Stockton Press.
- VAN DEN BROEK, P. W. (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. Dans P. W. van den Broek, J. P. Bauer et T. Bourg (dir.), *Developmental Spans in Event Comprehension and Representation* (p. 321-342). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- VAN KLEECK, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 579-677.
- VANDENDORPE, C. (1996). Au-delà de la phrase : la grammaire du texte. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (p. 85-108). Montréal : Les Éditions Logiques.
- VENEZIANO, E. (2000). The changing status of "filler syllables" on the way to grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 27, 461-500.

- VENEZIANO, E. (2002). Relations entre jeu de fiction et langage avant trois ans : de l'émergence de la fonction sémiotique à celle de la « théorie de l'esprit » en action. *Enfance*, 54, 241-257.
- VENEZIANO, E. (2005). Effects of conversational fictioning on early language acquisition: When both caregivers and children matter. Dans B. Bokus (dir.), *Studies in the Psychology of Child Language* (p. 47-69). Varsovie : Matrix.
- VENEZIANO, E. et HUDELOT, C. (2008). Processus discursifs dans le développement de la cohérence narrative. Dans J. M. Hoc et Y. Corson (dir.), *Actes du congrès 2007 de la Société française de psychologie* (p. 121-128). Nantes : Société française de psychologie.
- YODER, P. J. et WARREN, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education in dyads with children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1158-1174.

La relativité historique de la réussite et de l'échec scolaires

Sabine KAHN

Université libre de Bruxelles, Belgique

RÉSUMÉ

Partant des connaissances historiques disponibles sur la mise en place du cursus scolaire à partir de la fin du 15^e siècle en Europe, nous en montrons les conséquences pédagogiques et les effets sur la caractérisation des élèves en termes de réussite et d'échec. L'organisation sérielle des apprentissages permet de saisir continuellement le degré d'avancement de chacun dans les apprentissages par rapport à l'avancement des autres. Du même coup, alors que les notions de réussite et d'échec n'expriment objectivement que ce rapport, elles deviennent des caractères considérés comme inhérents aux individus. Ainsi ces notions se révèlent-elles doublement relatives, d'une part parce qu'elles indiquent une relation, d'autre part parce qu'on peut voir en quoi elles résultent d'une organisation institutionnelle des apprentissages historiquement située.

ABSTRACT

The historical relativity of school success and failure

Sabine KAHN

Université Libre de Bruxelles, Belgium

Using historical knowledge about school curriculums from the late 15th century in Europe as a basis, we show the pedagogical consequences and effects of how

students are characterized in terms of success and failure. The serial organization of learning continually shows how advanced each student is as compared to others. At the same time, concepts about success and failure do not only objectively express this relationship, they are soon considered inherent characteristics of individuals. These concepts thus become even more relevant, first because they reveal a relationship, and also because they result from a historical and institutional organization of learning.

RESUMEN

La relatividad histórica del éxito y del fracaso escolar

Sabine KAHN

Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

A partir de los conocimientos históricos disponibles sobre el inicio de la carrera escolar a partir de finales del siglo XV en Europa, mostramos las consecuencias pedagógicas y los efectos sobre la caracterización de los alumnos en términos de éxito y fracaso. La organización serial de los aprendizajes permite delimitar continuamente el grado de avance de cada uno en los aprendizajes con relación al avance de los otros. Al mismo tiempo, mientras que las nociones de éxito y de fracaso sólo expresan objetivamente dicha relación, se convierten sin embargo en caracteres considerados como inherentes a los individuos. Así, dichas nociones aparecen como doblemente relativas, por lado porque indican una relación, y por el otro porque uno puede ver que provienen de una organización institucional de los aprendizajes históricamente situada.

[...] l'histoire, en montrant les écarts entre les pratiques d'aujourd'hui et celles d'autres époques, est un puissant moyen pour faire apparaître le caractère relatif et contingent des pratiques et des façons de penser qui apparaissent pourtant comme évidentes et naturelles aux acteurs sociaux d'une époque.

Introduction

Comme l'ensemble du présent numéro le montre, la manière dont est définie dans notre société la réussite scolaire est une construction sociale propre à une culture particulière. Et il en va de même de son opposé, l'échec scolaire. Nous nous inscrivons dans cette perspective; mais c'est en utilisant des connaissances historiques sur l'origine de la forme d'enseignement scolaire que nous voudrions dégager certaines des caractéristiques spécifiques de cette construction.

En effet, l'histoire, en montrant les écarts entre les pratiques d'aujourd'hui et celles d'autres époques, est un puissant moyen pour faire apparaître le caractère relatif et contingent des pratiques et des façons de penser qui apparaissent pourtant comme évidentes et naturelles aux acteurs sociaux d'une époque. « La connaissance

historique [...] si elle veut pousser jusqu'à son terme ses analyses d'une époque donnée, doit parvenir, au-delà de la société ou de la mentalité, aux vérités générales dans lesquelles les esprits de cette époque étaient, à leur insu, enfermés comme des poissons dans un bocal» (Veyne, 2008, p. 10).

Nous partirons de connaissances historiques largement connues et diffusées, concernant l'origine de l'organisation scolaire selon un curriculum par années. Notre apport consistera d'abord à montrer en quoi cette forme organisationnelle a entraîné des caractéristiques particulières de ce qui est considéré comme réussite et comme échec à l'école.

Nous tenterons ensuite de montrer que c'est cette même forme organisationnelle qui a conduit à l'idée, faussement évidente, qu'il puisse y avoir de la réussite et de l'échec dans les apprentissages.

Nous verrons enfin en quoi elle a aussi des conséquences sur les conceptions collectives, couramment en vigueur aujourd'hui, à propos des causes de la réussite et de l'échec, notamment sur le fait qu'ils sont considérés comme tenant à des caractères intrinsèques des individus.

Ce modèle explicatif tiré de l'histoire de l'école sera validé par le fait qu'il permet de rendre compte de données empiriques relatives aux politiques publiques en matière d'éducation.

L'origine du curriculum par années

Dans la plupart des pays aujourd'hui, l'école est organisée avec des «classes»: l'enseignant s'adresse à un ensemble d'élèves censés être approximativement du même niveau scolaire et du même âge, cela durant une année. À l'issue de l'année, les élèves qui ont les acquis suffisants passent dans le degré suivant du cursus. Il existe donc un cursus constitué de degrés successifs, chacun d'une année, ce qui permet de donner simultanément le même enseignement aux élèves qui appartiennent à un même degré. Ainsi la classe est à la fois un degré du cursus et un rassemblement d'élèves qui ont atteint ce degré. Comme cette organisation est familière à tous ceux qui ont fréquenté l'école en tant qu'élèves, elle peut apparaître comme immémoriale et même en quelque sorte «naturelle».

Or ce que nous apprennent les historiens de l'éducation, c'est que cette organisation est relativement récente, puisqu'il faut attendre en Occident la fin du 15^e siècle pour en voir apparaître les premières formes. Avant cette période, dans les institutions qui délivrent un enseignement, les degrés du cursus sont plus flous et, dans certains cas, inexistant; et il n'y a pas du tout de rassemblement d'élèves du même degré pour recevoir un enseignement commun.

C'est ainsi que dans les universités médiévales (dont les premières apparaissent au 12^e siècle), on rencontre des étudiants d'âges très divers (Ariès, 1973, p. 188) et surtout de niveaux très différents, l'université prenant en charge, pour une part, des apprentissages qu'aujourd'hui nous rattacherions à l'enseignement secondaire et parfois primaire (Le Goff, 1985, p. 85). En outre, le temps fixé entre l'obtention de

deux diplômes successifs est, le plus souvent, très long, sans qu'il y ait l'indication de degrés précis qui jalonnaient ces périodes (ibid.). On est donc très loin du cursus par années qui organise les études supérieures aujourd'hui dans la plupart des pays.

On ne trouve pas non plus de cursus dans les « petites écoles », c'est-à-dire celles qui dans les villes et villages offrent la possibilité d'apprendre à lire, écrire et compter. L'enseignant s'y occupe d'un élève à la fois, pendant que les autres attendent (voir Groperrin, 1984; Chartier, 2007). Il ne peut guère en être autrement, puisque le maître a, parmi ses élèves, des individus diversement avancés dans l'apprentissage et qui n'ont pas tous les mêmes objectifs, puisque les uns sont là pour apprendre à lire seulement, tandis que d'autres veulent aussi apprendre à écrire et que d'autres encore visent la maîtrise du calcul. S'ajoute à cela le fait que les enseignants utilisent pour l'apprentissage de la lecture les textes qu'ils ont sous la main (textes religieux, contrats, testaments, etc.) et dont ils ont rarement plusieurs exemplaires permettant de faire travailler ensemble plusieurs élèves (Chartier, 2007).

L'organisation d'un cursus par années avec enseignement simultané à des élèves de même degré n'apparaît que dans une institution nouvelle, le « collège », au 15^e siècle (Compère, 1985). Les collèges sont, au départ, des lieux d'habitation collective pour étudiants boursiers. Progressivement, ces étudiants vont prendre en pension, contre rémunération, des étudiants plus jeunes. Et à mesure que cette pratique se généralise, ces étudiants organisent des répétitions pour les jeunes qu'ils hébergent et, par la suite, leur donnent des cours (ibid.). Ces innovations progressives ne sont pas anecdotiques. Car dès lors que des étudiants suivent des cours à l'université et simultanément encadrent les études d'autres moins avancés, on voit s'installer l'idée collective qu'une progressivité dans les études est souhaitable, avec des phases suffisamment distinctes pour que des institutions différentes (universités et collèges) leur soient consacrées. C'est une nouvelle conception de la transmission du savoir qui fait son apparition.

Mais l'innovation la plus radicale intervient au cours du 15^e siècle lorsqu'aux Pays-Bas, dans les collèges dépendant de la congrégation des Frères de la vie commune, les jeunes « de même niveau sont regroupés ensemble pour acquérir les mêmes connaissances, celles-ci étant échelonnées suivant leur progression » (Compère, 1985, p. 24). C'est là, très exactement, l'invention de ce que nous appelons aujourd'hui les classes. Cette organisation en classes successives remporte un immense succès au 16^e siècle et se généralise dans toute l'Europe, aussi bien en terre catholique qu'en terre réformée, dans les collèges, c'est-à-dire dans ce qui est l'ancêtre de ce que nous appelons aujourd'hui l'enseignement secondaire. Les congrégations les transposeront au Nouveau Monde (Voisine, 1987, 1991).

Cette organisation en classes successives viendra ensuite marquer l'enseignement élémentaire, mais un peu plus tard. C'est en effet dans la deuxième moitié du 17^e siècle que Jean-Baptiste de La Salle fonde l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes, destiné au départ à scolariser les enfants des familles pauvres qui ne peuvent pas payer la scolarité dans les écoles traditionnelles (Vincent, 1980). Il y établit un système de « divisions » qui sont également des regroupements d'enfants en fonction de leur niveau. C'est au cours du 18^e siècle que cette organisation va se généraliser.

Ajoutons enfin que c'est seulement au 19^e siècle qu'on fera correspondre à ces degrés successifs du cursus des âges normaux auxquels les élèves doivent les atteindre.

Ainsi, la forme d'organisation scolaire qui aujourd'hui peut paraître aller de soi ne s'est établie d'une manière généralisée qu'au 16^e siècle et même, pour l'enseignement primaire, au 18^e. Les grands mouvements de colonisation du 19^e siècle en feront un modèle quasi mondial.

Conséquences sur l'apprentissage et sur les notions de réussite et d'échec

Cette forme organisationnelle a inévitablement des conséquences pédagogiques et, comme nous allons tenter de le montrer, des effets sur l'émergence des phénomènes de réussite et d'échec à l'école.

Elle implique en effet un changement profond dans les conditions de l'apprentissage: alors que dans les organisations anciennes (universités et petites écoles) chaque individu peut apprendre par un cheminement qui lui est propre, sans planification ni contrôle, désormais au contraire l'apprentissage est planifié d'une manière uniforme pour tous les élèves: chaque degré du cursus constitue une étape par laquelle chaque élève doit passer et dans le même ordre que les autres. Dès le départ, en effet, le passage d'un degré du cursus au suivant est suspendu à une évaluation des acquis. On lit, par exemple, dans le plan pédagogique du collège de la Trinité à Lyon, qui date de 1540, l'exigence que «les enfants, montant de classe en autre tous les ans au jour de la Saint-Rémy selon la coutume parisienne, avec l'avis du principal jugeant du profit des avancements d'iceux par compositions et interrogatoires, soient bien préparés...» (Formulaire de Barthélémy d'Aneau, publié par Brassart, 1944, *Le collège de la Trinité à Lyon*, thèse de l'École des Chartres, p. 333, cité par Compère, 1985, p. 33).

Mais cette mise en progressivité ne se borne pas à l'institution de grandes étapes annuelles. Dès lors que sont prédéterminés les apprentissages qui doivent nécessairement être acquis par tous au cours de l'année, cela induit selon la même logique une planification interne à l'année, prévoyant ce qui doit être fait chaque mois, chaque semaine et même dans certaines institutions chaque minute de la journée. Ainsi, Foucault (1975, p. 152) évoque l'exemple du règlement des écoles mutuelles qui, au début du 19^e siècle, prévoit l'emploi du temps suivant: «8 h 56 entrée des enfants et prière, 9 h entrée dans les bancs, 9 h 04 première ardoise, 9 h 08 fin de la dictée, 9 h 12 deuxième ardoise, etc.».

Comme on le voit sur cet exemple, ce qui est imposé à tous, ce ne sont pas seulement les étapes d'apprentissage et l'ordre dans lequel elles se succèdent, mais c'est aussi le temps imparti pour parcourir chacune, c'est-à-dire le rythme d'apprentissage.

Or, cette organisation planifiée devient un modèle général qui s'établit aussi dans les formations professionnelles et va transformer en profondeur le mode de transmission des pratiques. Foucault (1975, p. 158) évoque le cas de la manufacture des Gobelins, à Paris, célèbre pour ses productions de tapisseries. En 1667, elle se

dote d'une école de formation: chacun des élèves est confié pendant six ans à un maître tapissier, puis exerce pendant quatre ans avant de subir une épreuve qualificatrice qui l'autorisera à ouvrir boutique. Or la même institution, quelques décennies plus tard (1737), organise pour ses ouvriers une école de dessin: la classe se tient deux heures par jour, sauf les dimanches et fêtes; les présences sont contrôlées et enregistrées. Le cursus comprend trois années. Les écoliers sont soumis à des contrôles réguliers: contrôle des présences, contrôle des comportements, contrôle des performances individuelles (devoirs individuels), contrôle des progrès. Ils sont classés les uns par rapport aux autres et leur passage dans la classe supérieure dépend des résultats obtenus aux évaluations.

À 70 ans de distance, la différence entre les deux organisations est frappante. Dans le premier cas, on a typiquement une formation traditionnelle: dans une durée longue (six ans) l'apprenti va, par la lente fréquentation de l'atelier et du maître, s'imprégner progressivement des gestes, des techniques et des manières d'être propres au métier. Il le fera selon un ordre des apprentissages et une rapidité à les effectuer qui lui sont propres, pour lesquels on n'estime pas nécessaire d'introduire des contrôles partiels; l'essentiel est qu'au bout de dix ans il soit capable de satisfaire à l'épreuve finale. Dans le deuxième cas, on voit, tout au contraire, le modèle «scolaire» d'un découpage de l'apprentissage selon des étapes et des durées uniformes pour tous les élèves. Au processus singulier, intime et non contrôlé de l'apprentissage traditionnel, a succédé l'apprentissage planifié et normé du mode de transmission scolaire. Du coup, en raison de cette organisation respectant une progressivité planifiée, l'apprentissage ne peut plus se faire sur des lieux de production, lesquels fonctionnent selon une logique d'action qui ne peut se calquer sur la progressivité programmée des apprentissages.

Or dans cette nouvelle forme de transmission, ce qui est remarquable, c'est que l'uniformisation des étapes et des durées pour les parcourir signale, mécaniquement, les individus qui ne suivent pas l'ordre imposé et, surtout, ceux qui n'arrivent pas à parcourir ces étapes dans le temps prévu. Autrement dit, cette progressivité uniforme dans ses étapes et leur durée donne un instrument infallible de repérage des élèves qui n'arrivent pas à s'y conformer et de distinction de ceux qui y arrivent: elle révèle ainsi la réussite et l'échec.

Mais on peut faire un pas de plus et dire non plus seulement qu'elle rend visibles réussite ou échec, mais qu'elle les engendre: elle situe en effet comme non régulier celui qui ne parcourt pas les étapes prévues dans les temps prévus ou qui est rebelle à ces étapes parce que son cheminement d'apprentissage propre passerait par d'autres étapes ou par des étapes ordonnées autrement. Faire cette remarque, c'est inévitablement s'interroger sur la pertinence de l'ordre des étapes d'apprentissage, tel qu'il est imposé dans la forme scolaire de transmission. Est-elle la plus efficace? L'est-elle pour tous les élèves?

Il semblerait qu'une partie de la recherche didactique et pédagogique se soit orientée vers une progressivité des apprentissages, allant du simple au complexe, de l'élémentaire au global, des prérequis d'une compétence à celle-ci.

[...] cette progressivité uniforme dans ses étapes et leur durée donne un instrument infallible de repérage des élèves qui n'arrivent pas à s'y conformer et de distinction de ceux qui y arrivent: elle révèle ainsi la réussite et l'échec.

L'approche par les objectifs, par exemple, a été une tentative pour ramener les actions complexes auxquelles on veut initier les élèves à une série planifiée et rationnellement organisée d'objectifs simples qu'ils doivent atteindre un par un. Plus récemment, le développement des didactiques des disciplines peut être lu comme relevant aussi de l'effort pour organiser les apprentissages selon des séquences d'activités dont l'ordre est pensé pour être le plus efficace. Cependant, il existe de nos jours d'autres courants pédagogiques qui contestent l'établissement de telles séquences préétablies, qui estiment que l'affrontement de l'élève à la globalité d'une tâche peut être plus stimulant et peut lui permettre de trouver par lui-même l'ordre d'apprentissage qui lui conviendra le mieux. La «pédagogie du projet» relève de cette mouvance qui trouve ses racines dans le vaste mouvement de «l'Éducation nouvelle» du début du 20^e siècle.

Il y a donc un débat sur la pertinence d'un cursus qui institue, d'une manière obligatoire pour tous les élèves, les étapes d'accès à un savoir ou à une compétence. L'incertitude subsiste sur la question de savoir si cette planification scolaire des apprentissages ne met pas en difficulté certains élèves, c'est-à-dire ne crée pas de l'échec. Mais ce qui en revanche est absolument certain, c'est que la fixation d'un temps uniforme pour chacune des étapes de l'apprentissage engendre des différences entre les élèves et conduit à étiqueter comme «en difficulté» ceux qui ne progressent pas au même rythme que les autres. C'est en ce sens qu'on peut dire que la forme scolaire de transmission, telle qu'elle apparaît dans notre histoire il y a cinq siècles, avec son organisation en phases successives à parcourir par tous dans un temps uniforme, crée les conditions pour qu'on puisse décider que certains individus sont en échec. C'est par rapport à une norme temporelle qu'on peut parler, à l'école, de réussite ou d'échec.

[...] la fixation d'un temps uniforme pour chacune des étapes de l'apprentissage engendre des différences entre les élèves et conduit à étiqueter comme «en difficulté» ceux qui ne progressent pas au même rythme que les autres.

De nouvelles modalités de caractérisation de l'individu

On peut voir en outre que cette planification normative des apprentissages et de leur durée entraîne aussi une nouvelle manière de saisir l'individualité des apprenants. Car ce que rend possible la séquence préétablie et temporellement normée des phases d'apprentissage, c'est la comparaison de chaque élève avec les autres. Le rassemblement d'individus censés effectuer les mêmes apprentissages dans les mêmes délais rend immédiatement visible celui qui est en retard par rapport aux autres et permet de mesurer quantitativement ce retard.

Ainsi s'établit un régime, aujourd'hui familier, qui est celui de l'évaluation. Il s'agit bien sûr de l'évaluation des performances dans les exercices scolaires, mais aussi de l'évaluation des attitudes et des comportements.

En établissant ainsi des étapes prédéterminées d'apprentissage à durées uniformes, l'institution crée des normes : il est considéré comme normal d'être capable d'accomplir telle tâche scolaire à tel échelon du cursus et donc à tel âge, et telle autre à tel autre âge. La norme est par là uniformisante : elle pousse tous les individus scolarisés à s'y conformer. Mais elle est aussi, du même coup, individualisante : elle fait

La norme est par là uniformisante: elle pousse tous les individus scolarisés à s'y conformer. Mais elle est aussi, du même coup, individualisante: elle fait apparaître, sans cesse, l'écart entre ce qu'est capable de faire un individu et ce que sont capables de faire tous les autres.

apparaître, sans cesse, l'écart entre ce qu'est capable de faire un individu et ce que sont capables de faire tous les autres. Cet écart est d'autant plus facile à déterminer qu'il n'a pas nécessairement à être établi en termes qualitatifs, toujours sujets à débats; il peut s'établir en unités de temps. On peut constater directement qu'un élève devient capable d'effectuer à tel âge ce que ses camarades effectuaient déjà six mois plus tôt. Dès lors que les écarts par rapport aux normes sont repérés sur une échelle de mesures temporelles, la normalisation peut se faire sur des aspects multiples: sur les activités cognitives, mais aussi sur les comportements, l'obéissance, l'assiduité, la ponctualité, la concentration, les efforts, la motivation, etc.

Dans un univers ainsi réglé, chaque individu est ainsi défini, identifié, individualisé par l'ensemble de ses écarts aux normes, que ceux-ci soient positifs, négatifs ou nuls. Bien entendu, en dehors de l'école et avant elle, l'individu pouvait être saisi dans sa singularité, au moyen d'un ensemble de caractères que les autres lui reconnaissent.

Mais la nouveauté qu'introduisent les normes scolaires, c'est que les traits avec lesquels on cerne l'individualité de l'élève sont constitués d'écarts aux normes, écarts mesurables en temps de retard dans l'accomplissement des tâches scolaires: un tel a appris à lire avec six mois de retard par rapport à la moyenne; un tel autre a compris ce qu'est une multiplication trois mois après les autres, etc.

Le processus de caractérisation ainsi mis en place a trois conséquences:

- 1) Il se distingue des caractérisations spontanées dont les individus sont l'objet dans les interactions de la vie courante. Celles-ci sont mouvantes, d'une part parce que ceux qui fréquentent la personne ne lui attribuent pas tous les mêmes caractéristiques, d'autre part parce que la caractérisation peut évoluer dans le temps, enfin parce qu'on tient habituellement l'individu comme ayant une part d'imprévisibilité qui le fait échapper au caractère qu'on lui attribue. La caractérisation scolaire est d'un tout autre ordre: elle repose sur des constats de performances dans des tâches qui ont été dévolues à plusieurs élèves, ce qui permet la comparaison objective; et elle évalue les comportements et les attitudes en fonction de la manière dont se conduit l'individu dans un champ où tous les moments sont régis par des règles très précises, ce qui, là encore, rend possible la comparaison. En outre, ces comparaisons peuvent se mesurer, comme nous l'avons souligné, en écarts temporels. Par là, la caractérisation scolaire prend l'allure d'une mesure et peut se présenter ainsi comme étant objective.
- 2) La caractérisation scolaire, parce qu'elle repose sur la comparaison entre performances ou comportements, a tendance à se formuler en termes de manque. Un élève est jugé en difficulté, voire en échec, lorsqu'il ne sait pas faire ce que ses camarades du même âge ou du même niveau sont capables de faire, ou bien lorsqu'il ne se conduit pas comme la majorité de ses condisciples. L'échec, ou plus simplement la difficulté scolaire, s'énonce par le constat d'une absence de la performance ou du comportement attendus, et donc le plus souvent sous la forme de phrases grammaticalement négatives: l'élève est en échec lorsque ce qu'il fait accuse un manque. Dans la foulée,

c'est également en termes de manque que s'énoncent les causes supposées de cet échec ou de cette difficulté : manque de connaissances, manque de travail, manque de motivation, manque d'efforts, manque d'attention, manque d'intelligence (même si cette dernière caractérisation n'est pas souvent ouvertement proférée, car éthiquement incorrecte du fait qu'elle vient remettre en cause le postulat d'éducabilité), etc.

- 3) Au sein du cursus scolaire normé, ce dont on se sert pour caractériser chaque élève, ce sont l'ensemble de ses écarts à la norme. Dans différentes disciplines scolaires, les performances de l'élève sont plus ou moins proches (en négatif ou en positif) des performances de la majorité des autres. Ses comportements, dans différentes situations de la vie scolaire, sont plus ou moins conformes au degré avec lequel la majorité des autres respectent les règles. Or, la manière dont il est scolairement caractérisé se ramène au rassemblement de ces écarts. Il s'agit donc de caractères relatifs : ce ne sont pas des traits qui lui sont propres, mais un ensemble de mesures de ses différences avec les autres; la caractérisation ainsi obtenue ne tient pas uniquement à lui, mais aussi à ce que savent faire les autres à un moment donné. Pourtant, elle est bien utilisée par l'institution scolaire pour prétendre dire ce qu'il « est ». En faisant la somme des écarts par lesquels un élève se distingue de la moyenne des autres, on unifie et on réifie un ensemble de différences pour en faire ce qui caractérise un individu.

Cette troisième conséquence est particulièrement importante par ses effets. Car dès lors que l'écart entre ce que fait un élève et ce que font les autres est tenu pour une caractéristique intrinsèque de cet élève-là, l'échec (si échec il y a) n'est plus considéré comme l'effet d'une relation, relation de l'élève avec l'école, relation des tâches qu'on y impose avec les activités qu'il y mène, relation des performances moyennes avec celles de l'élève; l'échec est attribué aux caractéristiques du seul individu : il est « son » échec. Autrement dit, c'est lui qui en porte la responsabilité.

Ainsi, l'organisation du cursus en degrés, qui n'est pas éternelle mais a une origine historique précise, entraîne une conception très particulière de la réussite et de l'échec : ils sont imputés à l'élève lui-même et non à un rapport entre élève et école, ni à une inadéquation de cette dernière.

Conséquences sur les politiques de lutte contre l'échec

Les faits susceptibles de valider ce modèle explicatif sont de deux ordres :

- D'une part, on peut relever des faits qui montrent qu'en effet, dans les politiques publiques d'éducation, on tend à considérer qu'en cas d'échec à l'école, celui-ci tient à des carences propres à l'élève. Depuis les années 1970, c'est une des « dénonciations » fortes opérées par le champ de la sociologie critique qui s'occupe de l'institution scolaire.

- D'autre part, on peut faire état de situations dans lesquelles la succession normée des degrés du cursus a été assouplie et où l'échec scolaire est moins fréquent.

Dans les limites du présent article, nous nous en tiendrons au premier aspect et nous bornerons à des indications allusives pour le second.

Si l'on regarde le développement de l'enseignement préscolaire en Belgique, en France et au Québec (pour s'en tenir à la francophonie), on voit qu'il est certainement lié aux évolutions de la demande sociale (Chamboredon et Prévot, 1973; Plaisance, 1986). Mais on trouve aussi dans les textes officiels des trois pays des indications concordantes qui font apparaître qu'il est voulu par les responsables des systèmes éducatifs, comme outil de compensation culturelle pour les enfants venant de milieux défavorisés (voir Moisan et Simon, 1997, pour la France; Lapointe, Tremblay et Hébert, 2005, pour le Québec). L'idée qui préside à ces mesures est que les principaux apprentissages de l'école primaire (lecture, écriture, calcul) exigent des prérequis. Par exemple, on estime que les enfants ne peuvent guère s'engager dans l'apprentissage du code de l'écrit si le désir de lire n'a pas été développé chez eux. De même, on estime qu'ils ne peuvent pas accéder à la conscience phonémique s'ils n'ont pas été entraînés à une attitude réflexive vis-à-vis de la chaîne parlée. Ainsi, le développement de l'école maternelle a été considéré comme une mesure de prévention de l'échec scolaire.

Avec la même inspiration, on trouve différentes mesures compensatoires, prises dans les trois pays à des époques différentes, qui sont ciblées sur les publics scolaires venant de milieux dits défavorisés et destinées à leur faire acquérir un soubassement culturel jugé indispensable à la réussite scolaire. Il s'agit en France des zones d'éducation prioritaires (voir Allaire et Franck, 1995), de la politique de discrimination positive en Belgique (voir Décret du 30 juin 1998) et de la politique d'intervention éducative en milieu défavorisé au Québec (Deniger, 2003). Ces mesures, quelle que soit leur diversité, s'appuient sur l'hypothèse qu'il manque aux enfants des classes populaires un certain nombre de compétences culturelles, que ce déficit est responsable de leur moindre réussite scolaire et qu'il convient donc de combler ces manques.

On ne peut pas éviter de rapprocher cette hypothèse de l'idée de « handicap socioculturel », utilisée dès les années 1950 en rapport avec les programmes compensatoires aux États-Unis. Car cette idée revient également à interpréter la fréquence de l'échec chez les enfants de milieux défavorisés comme l'effet d'un déficit, voire d'une pathologie sociale, alors qu'on pourrait y voir plutôt le produit d'une discordance entre classes populaires et école ainsi que d'une inadaptation de cette dernière à une partie importante de son public. Comme le fait remarquer Thin (1998, p. 77), cette perception des difficultés d'élèves de milieu populaire revient à définir comme « déficient », « pathologique » ou « anémique » ce qui n'est pas conforme aux normes.

Ainsi, ces politiques publiques, par leur caractère compensatoire, reposent sur le présupposé que ce qui est à la source de l'échec scolaire plus fréquent des jeunes de milieux populaires, c'est un ensemble de manques culturels propres à ces jeunes, et non pas sur l'hypothèse d'une inadéquation de l'école. Cette caractérisation en termes de déficit se projette, dans ce cas, sur l'ensemble des jeunes venant d'une

classe sociale dans sa généralité. Mais elle est du même modèle que la caractérisation qui s'exerce sur chaque individu à l'école, dès lors que ses performances sont en retard sur celles des autres, qu'il soit d'origine populaire ou non (mais le fait est qu'il est proportionnellement plus souvent d'origine populaire que d'origine aisée).

Ce que fait apparaître ce caractère des politiques destinées à réduire l'échec scolaire, c'est la prégnance de l'idée que l'échec tient aux carences de l'individu qui le subit. Elle constitue un présupposé non discuté des responsables politiques de l'éducation, et, s'il en est ainsi, c'est sans doute parce qu'elle fait partie des convictions communément partagées au sein de la population. Or, comme nous avons tenté de le montrer, cette idée est elle-même une conséquence de la stratification normée du cursus scolaire.

Ce qui compléterait la validation de ce modèle explicatif, ce serait de voir si l'assouplissement du cursus normé peut réduire le taux d'échec. Ce n'est pas l'objet du présent article. Mais nous pouvons indiquer au moins dans quelle direction on pourrait chercher des preuves qui iraient dans ce sens. Un certain nombre de pays se sont écartés, dans leur organisation scolaire, de la forme ancestrale du cursus scolaire telle que nous en avons rappelé les origines. Si, dans ces pays, il existe toujours des «classes» au sens d'un regroupement stable d'élèves, la classe comme unité temporelle d'une année est, elle, remise en cause. En tout cas, on cesse d'y contrôler les acquis des élèves pour décider de leur passage dans la classe supérieure, soit en instituant officiellement la «promotion automatique», soit parce que, sans qu'il y ait d'obligation institutionnelle, les enseignants n'utilisent plus le redoublement, sinon dans le cas d'élèves en situation de handicap grave et avéré. C'est le cas, désormais célèbre, de la Finlande (voir Robert, 2008). Or il semble bien, dans ce cas, que cette organisation est concomitante d'une baisse de l'échec et d'une élévation de la réussite, constatée par les évaluations internationales. Bien évidemment, la discussion reste ouverte sur la question de savoir si c'est bien l'assouplissement du cursus normé qui engendre ce taux de réussite ou si d'autres facteurs interviennent.

Conclusion

À l'école, il y a des élèves qui réussissent et d'autres qui échouent. La banalité de ce constat conduit beaucoup d'acteurs de l'école à trouver le fait normal, inévitable et lié au fait qu'il y aurait des élèves plus ou moins doués et des élèves plus ou moins sérieux, motivés, travailleurs. Cette dernière caractérisation, moralisatrice, est même tellement fréquente que, comme le relève Barrère (2003, p. 164) au terme d'une recherche sur le travail des élèves, ceux-ci croient majoritairement à une proportionnalité entre les notes obtenues et le travail investi, en dépit des démentis fréquents qu'apporte la réalité sur ce point.

Mais cette représentation omniprésente conduit à se poser la question suivante : qu'est-ce que réussir à l'école? Est-ce avoir effectué certains apprentissages dont vont témoigner certaines performances? À cette question, on doit répondre oui. Mais à condition d'ajouter que, compte tenu de l'organisation scolaire des apprentissages

qui s'est mise en place à partir de la fin du 15^e siècle, réussir, c'est avoir effectué ces apprentissages en passant par des étapes préétablies et dans un temps qui est celui de la majorité des autres élèves.

Ce qui détermine alors la réussite ou l'échec, ce n'est pas tant le fait d'arriver au terme des apprentissages prévus que d'y arriver avec plus ou moins de retard ou d'avance par rapport aux autres. Chaque élève se voit caractérisé par l'ensemble de ces écarts. Objectivement, cette caractérisation met en jeu deux pôles : l'élève et la moyenne des autres. Mais elle est saisie ordinairement comme caractère inhérent à l'élève seul : c'est lui qui est considéré comme en réussite ou en échec.

Ce que nous avons voulu montrer, c'est que ces notions ont un caractère relatif, et même doublement relatif. D'une part, alors qu'elles se donnent comme caractère propre à l'individu, elles caractérisent plutôt la relation entre l'individu et la manière dont l'école aménage les apprentissages. D'autre part, elles sont rendues possibles par une organisation des apprentissages qui, loin d'être « naturelle » ou la seule possible, est historiquement située.

Références bibliographiques

- ALLAIRE, M. et FRANCK, M.-T. (1995). *Les politiques de l'éducation en France, de la maternelle au baccalauréat*. Paris : La Documentation française.
- ARIÈS, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil.
- BARRÈRE, A. (2003). *Travailler à l'école : que font les enseignants et les élèves du secondaire?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CHAMBOREDON, J.-Cl. et PREVOT, J. (1973). *Transmission culturelle familiale et fonctions des écoles maternelles*. Paris : Centre de sociologie européenne.
- CHARTIER, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- COMPÈRE, M.-M. (1985). *Du collège au lycée (1500-1850)*. Paris : Julliard.
- DENIGER, M.-A. (2003). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat. Bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*. Québec : Université Laval, CRIRES.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.
- GROSPERRIN, B. (1984). *Les petites écoles sous l'Ancien Régime*. Rennes : Ouest-France.
- LAPOINTE, P., TREMBLAY, R. E. et HÉBERT, M. (2005). Évaluation d'un programme national de maternelle en milieux défavorisés. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 615-637.

- LE GOFF, J. (1985). *Les intellectuels au Moyen-Âge*. Paris : Seuil.
- MOISAN, C. et SIMON, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Paris : INRP.
- PLAISANCE, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- ROBERT, P. (2008). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France?* Paris : ESE.
- THIN, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VEYNE, P. (2008). *Foucault. Sa pensée, sa personne*. Paris : Albin Michel.
- VINCENT, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VOISINE, N. (1987). *Les Frères des écoles chrétiennes au Canada*. Tome 1 : *La conquête de l'Amérique 1837-1880*. Sainte-Foy : Éditions Anne Sigier.
- VOISINE, N. (1991). *Les Frères des écoles chrétiennes au Canada*. Tome 2 : *Une ère de prospérité 1880-1946*. Québec : Éditions Anne Sigier.

Les aides-enseignants (AE): un service utile et controversé en adaptation scolaire

René LANGEVIN

Campus Saint-Jean, Alberta, Canada

RÉSUMÉ

Depuis leur création en 1994, les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont élaboré un modèle de service basé sur un recours aux aides-enseignants (AE). Cette façon de faire n'est pas sans conséquence, puisque le recours systématique aux AE demeure un choix de service controversé lorsqu'il s'agit d'accompagner les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Cet article souligne les principales raisons de la polémique entourant l'affectation d'AE auprès des élèves identifiés comme EHDAA, notamment dans les écoles francophones de l'Alberta. En conclusion, les auteurs montrent que les problèmes rencontrés par les AE ne résident pas tant dans la nature de leur travail que dans la façon dont les directeurs d'établissement et les enseignants traitent avec eux. Enfin, les auteurs proposent des moyens favorables à un meilleur encadrement de ce personnel auxiliaire qui demeure, somme toute, essentiel dans les milieux ouverts à l'inclusion scolaire.

ABSTRACT

Teaching Aides (TA): A useful and controversial service model in special education

René LANGEVIN
Campus Saint-Jean, Edmonton, Alberta

Since their creation in 1994, Alberta's Francophone school boards have developed a service model for students with handicaps, social maladjustments or learning difficulties (SHSMLD) that relies heavily on the services of teaching aides (TA). This approach is not without its consequences, as the systematic use of TA's remains a controversial choice of services to offer to SHSMLD. This article attempts to present the main reasons for the controversy surrounding the use of TA's with SHSMLD, specifically in Alberta's Francophone schools. In concluding, the authors stress that the problems encountered by TA's result less from the nature of their work with students than from their dealings with administrators and teachers. The authors offer suggestions for the enhanced use of these auxiliary personnel who are, after all, essential to the functioning of open and inclusive classrooms.

RESUMEN

Los auxiliares docentes (AD): un servicio útil y controvertido de la adaptación escolar

René LANGEVIN
Campus Saint-Jean, Alberta, Canadá

Desde su creación en 1994, los consejos escolares francófonos de Alberta han elaborado un modelo de servicios basado en el recurso a los auxiliares docentes (AD). Esta manera de proceder ha tenido repercusiones, ya que el hecho de recurrir sistemáticamente a los AD es una elección de servicios controvertida cuando se trata de acompañar a los alumnos EHDAA. Este artículo subraya las principales razones de la polémica en torno a la afectación de los AD entre alumnos EHDAA, particularmente en las escuelas francófonas de Alberta. En conclusión, los autores muestran que los problemas confrontados por los AD no residen tanto en la naturaleza de su trabajo sino en la manera en que los directores de establecimiento y los maestros transigen con ellos. Finalmente, los autores proponen algunos medios favorables al mejor encuadramiento de ese tipo de personal auxiliar que es, después de todo, esencial en los medios abiertos a la inclusión escolar.

Introduction

Dans cette perspective, les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont élaboré depuis leur création un modèle de service destiné aux élèves identifiés comme EHDAA, qui insiste sur le recours aux aides-enseignants (AE), ce qui n'est pas sans soulever la controverse lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves identifiés comme EHDAA.

En Alberta tout comme ailleurs au Canada, plusieurs mesures d'aide et d'accommodement sont offertes aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Les notions de mesures et d'accommodement renvoient à un ensemble de stratégies favorables à la réussite de ces élèves, par exemple l'équipement spécialisé (amplificateur de voix ou système FM), le plan d'intervention adapté (PIA) et l'accès à des services de soutien direct d'intervenants spécialisés (pédopsychiatre, psychologue, orthophoniste, etc.) ou de personnel auxiliaire (agents de liaison, aides-enseignants, etc.). Dans cette perspective, les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont élaboré depuis leur création un modèle de service destiné aux élèves identifiés comme EHDAA, qui insiste sur le recours aux aides-enseignants (AE), ce qui n'est pas sans soulever la controverse lorsqu'il s'agit de soutenir les élèves identifiés comme EHDAA (Causton-Theoharis, Giangreco, Doyle et Vadasy, 2007; Giangreco, 2010; Kerry, 2005; Listen, Nevin et Malian, 2009; Parsons et Reid, 1999). Y a-t-il des raisons particulières qui expliquent cette polémique? Quelle est la situation des AE qui travaillent dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta? Y aurait-il lieu de remédier à certaines pratiques utilisées par les AE francophones de l'Alberta? Le présent article a précisément pour but de répondre à ces questions par une recension des écrits sur le sujet. Toutefois, avant d'entreprendre cette démarche, il convient de décrire le rôle et les responsabilités des AE travaillant dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta.

Le rôle et les responsabilités des AE dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta

Pour être embauché à titre d'AE dans un conseil scolaire francophone de l'Alberta, le candidat doit satisfaire au minimum aux exigences suivantes: 1) avoir un diplôme de 12^e année ou de 5^e secondaire; 2) posséder de l'expérience auprès d'enfants ou d'adolescents; 3) avoir suivi un cours de premiers soins; 4) ne pas avoir de dossier criminel. La majorité des AE engagés par les conseils francophones de l'Alberta possèdent les compétences minimales exigées par leur convention collective, et certains d'entre eux sont titulaires d'un diplôme d'études collégiales, voire universitaires. La nature de ces diplômes d'études collégiales varie considérablement, pouvant aller de la technique en éducation spécialisée à la technique en arts plastiques.

Or, le système éducatif albertain comporte un diplôme collégial d'AE en adaptation scolaire (*Special Needs Educational Assistant*) d'une durée de 18 mois, mais qui est disponible uniquement en anglais. Afin de combler cette lacune, les conseils scolaires francophones de la province ont créé il y a dix ans le Réseau entre aides (REA). Celui-ci, avec la collaboration du Consortium provincial francophone et du Réseau d'adaptation scolaire, offre annuellement aux AE de tous les conseils scolaires francophones albertains deux journées de perfectionnement professionnel, soit une

vingtaine d'ateliers sur des thèmes tels que les troubles langagiers, la construction identitaire, les difficultés d'apprentissage et l'accompagnement d'élèves ayant des troubles du comportement. Une initiative certes louable en soi, mais nettement insuffisante vu l'absence de formation spécifique en adaptation scolaire chez la plupart des participants (LeBlanc et Vienneau, 2010).

Les responsabilités des AE couvrent trois domaines principaux: les soins personnels, le soutien en gestion du comportement et le soutien au programme d'enseignement (French, 2003). Sans prétendre être exhaustive, la liste de responsabilités présentées au tableau 1 détaille les principales tâches que l'AE assume en classe ordinaire.

Tableau 1. **Exemples de responsabilités inhérentes aux AE**

Responsabilités		
Les soins personnels	Le soutien en gestion du comportement	Le soutien au programme d'enseignement
Aider les élèves à se nourrir. Aider les élèves à aller aux toilettes. Aider les élèves à s'habiller et à se déshabiller. Aider les élèves à prendre leurs médicaments. Aider les élèves dans leurs déplacements.	Contribuer au développement de l'autonomie des élèves. Encourager les élèves à interagir de façon positive. Contribuer à motiver les élèves et les encourager à participer. Contribuer à la mise en place de plans d'intervention (PI) conçus par l'enseignant titulaire.	Aider les élèves à suivre les programmes et les stratégies d'enseignement qui leur sont proposés. Aider le ou les enseignants dans la préparation de matériel pédagogique. Communiquer ses observations à l'enseignant.

Source : Alberta Teachers' Association, *What Duties Can Be Assigned to Teachers' Assistant?*, 2010.

Pour des questions d'ordre légal et afin de faciliter la collaboration entre les AE et les enseignants, l'Association des enseignants de l'Alberta (Alberta Teachers' Association) a identifié des tâches qui ne devraient pas être réalisées par des AE (voir le tableau 2).

Tableau 2. **Exemples de responsabilités ne relevant pas des fonctions des AE**

Responsabilités
Planifier et présenter des activités d'apprentissage, élaborer des plans de leçons bien précis, choisir des matériaux pédagogiques.
Remplacer l'enseignant dans une fonction officielle, telle que l'évaluation du rendement scolaire.
Assumer l'entière responsabilité d'activités de supervision.
Enseigner aux élèves.

Source : Alberta Teachers' Association, *What Duties Can Be Assigned to Teachers' Assistant?*, 2010.

L'état de la situation des AE dans les conseils scolaires francophones de l'Alberta

Les Franco-Albertains ne gèrent leurs écoles que depuis 1993 (Lacombe, 1996) et les premiers conseils scolaires francophones ont vu le jour l'année suivante. Aujourd'hui, on en compte cinq : 1) le Conseil scolaire du Centre-Nord (CSCN), 2) le Conseil scolaire du Nord-Ouest (CSNO), 3) le Conseil scolaire du Centre-Est (CSCE), 4) le Conseil scolaire catholique du Sud (CSCS), 5) le Conseil scolaire public du Sud (CSPS). Bien que le nombre d'élèves inscrits dans les écoles francophones ne cesse d'augmenter en Alberta (par exemple, le CSCN comptait 971 élèves en 1994-1995 et il en compte 2 396 en 2009-2010), la survie de tous ces conseils scolaires demeure fragile (Dalley et Roy, 2008). En effet, si le bilinguisme était remis en question dans les provinces canadiennes majoritairement anglophones, les écoles francophones de l'Alberta ne feraient peut-être pas long feu. Quoi qu'il en soit, c'est déjà un défi pour ces derniers d'offrir aux élèves identifiés comme EHDAA des services d'une qualité comparable à celle des programmes des grands conseils scolaires anglophones de la province (Levasseur-Ouimet, 1994). Ce défi ne relève pas tant des montants qui sont alloués par le ministère de l'Éducation de l'Alberta aux élèves identifiés comme EHDAA que de l'accès à des services donnés en français par le personnel de soutien concerné (pédopsychiatre, psychologue, orthopédagogue, orthophoniste, etc.). Pour cette raison, certains parents hésitent, voire refusent d'envoyer leurs enfants dans des écoles francophones par crainte de ne pas recevoir l'aide nécessaire pour ces derniers (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2004). Afin de contrer ce phénomène, les conseils scolaires francophones ont fait le choix de favoriser l'embauche des AE, un personnel courant dans l'attribution des services aux élèves identifiés comme EHDAA. Un parent francophone peut donc se prévaloir des services d'un AE lorsque son enfant éprouve des difficultés d'adaptation scolaire. Les données présentées dans le tableau 3 font état du ratio AE/EHDAA dans les cinq conseils scolaires francophones et dans les deux grands conseils scolaires anglophones de la région d'Edmonton. On constate que les conseils scolaires francophones ont un ratio moyen AE/EDHAA

de 0,18, comparativement au ratio moyen de 0,10 pour les conseils scolaires anglophones Edmonton Public School Board (EPSB) et Edmonton Catholic School Board (ECSB). Ces données viennent donc appuyer l'idée selon laquelle les conseils scolaires francophones privilégient les services des AE pour l'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires.

Tableau 3. Comparaison entre le nombre d'EHDAA de la maternelle à la 12^e année (M-12) ou à la 5^e secondaire, le nombre d'AE et le ratio AE/EHDAA de cinq conseils scolaires francophones de l'Alberta et de deux conseils scolaires anglophones de la région d'Edmonton

Conseil scolaire	Année scolaire	Nombre d'élèves M-12	Nombre d'EHDAA codés (légers, moyens et sévères) M-12	Nombre d'AE	Ratio AE/EHDAA codés (légers, moyens et sévères) M-12
CSCN	2009-2010	2 396	219	41	0,18
CSNO	2009-2010	329	44	6	0,13
CSCE	2009-2010	664	83	16	0,19
CSCS	2009-2010	828	82	15	0,18
CSPS	2009-2010	1 093	74	21	0,20
EPSB	2009-2010	79 897	8 279	855	0,10
ECSB	2009-2010	33 441	3 995	430	0,10

Source: Les données ci-dessus ont été fournies par le service des ressources humaines des conseils scolaires consultés en mai 2010.

La controverse entourant les AE

La pertinence d'affecter systématiquement des AE aux élèves identifiés EHDAA a donné lieu à des critiques à la suite de travaux publiés par des chercheurs américains à la fin des années 1990 (Giangreco et Doyle, 2007). La plupart des auteurs intéressés par cette question attribuent au moins trois raisons à cette controverse entourant le recours massif aux AE dans le secteur de l'adaptation scolaire :

- Les AE représentent le personnel auxiliaire le moins qualifié auprès d'élèves dont les difficultés d'adaptation sont les plus complexes (Carter, O'Rourke, Sisco et Pelsue, 2009; Chopra, Sandoval-Lucero, Aragon, Bernal, Berg De Balderas et Carroll, 2004; Jones et Bender, 1993; Katsiyannis, Hodge et Lanford, 2000).
- Dans certains milieux scolaires, les méthodes d'intervention des AE tendent à faire plus de tort que de bien aux élèves concernés (Angelides, Constantinou et Leigh, 2009; Hardy, 2004; Riggs et Mueller, 2001; Rueda et Deneve, 1999).
- Par sa nature même, le travail des AE peut contribuer à la stigmatisation des élèves identifiés comme EHDAA (Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron et Fialka, 2005; Minondo, Meyer et Xin, 2001; Stahl et Lorenz, 1995).

Dans certains milieux scolaires, les méthodes d'intervention des AE tendent à faire plus de tort que de bien aux élèves concernés.

Quant à la qualification des AE

Le fait est que, malgré des compétences habituellement limitées chez la plupart des AE en matière d'adaptation scolaire, ceux-ci sont embauchés par des directeurs d'établissement qui persistent à les affecter auprès d'élèves atteints de troubles multiples et complexes (autisme, dyslexie, hyperactivité, crise de colère, etc.) (Mueller et Murphy, 2001).

Les chercheurs qui invoquent le manque de compétences de la plupart des AE dans les cas où ceux-ci doivent intervenir directement auprès des élèves identifiés comme EHDAA font l'analogie suivante : *Avoir recours en force aux AE dans les cas où les élèves sont aux prises avec des difficultés d'adaptation, c'est comme apposer un pansement adhésif sur une hémorragie* (Giangreco et Doyle, 2007, p. 430). Le fait est que, malgré des compétences habituellement limitées chez la plupart des AE en matière d'adaptation scolaire, ceux-ci sont embauchés par des directeurs d'établissement qui persistent à les affecter auprès d'élèves atteints de troubles multiples et complexes (autisme, dyslexie, hyperactivité, crise de colère, etc.) (Mueller et Murphy, 2001). De telles pratiques sont encore plus marquées chez les directeurs d'établissements francophones en milieu minoritaire, une conséquence directe du nombre restreint de spécialistes francophones en adaptation scolaire. Bien qu'il soit compréhensible dans un contexte minoritaire, cet état de fait peut engendrer des situations aberrantes. On a vu, par exemple, une AE affectée à un élève qui faisait d'intenses crises de colère, alors qu'elle n'avait aucune formation en prévention de la violence. De surcroît, tout comportement agressif la terrifiait en raison d'une attaque physique commise sur sa personne. Un autre cas nous a été rapporté relativement à un jeune AE qui ne possédait aucune formation en troubles envahissants du développement (TED) et à qui on avait demandé d'élaborer un plan d'intervention (PI) à l'intention d'un élève autistique dont il avait la charge. Lorsque les parents prirent connaissance des buts et des objectifs du PI de leur garçon, la mère fut stupéfaite de constater que le seul objectif à court terme mentionné dans ce PI était formulé ainsi : *D'ici la fin du mois de septembre de l'année en cours, David sera capable de regarder tous ses interlocuteurs dans les yeux lorsque ceux-ci engageront une conversation avec lui, et ce, dans 100% des cas*. Ce genre de situation n'est hélas pas exceptionnel dans les milieux francophones minoritaires. Afin d'éviter un pareil dérapage, il est fortement recommandé que les autorités scolaires tiennent compte des compétences des AE avant de leur demander d'intervenir auprès des élèves identifiés comme EHDAA (French, 2001). Par exemple, un AE qui n'a pas de formation en déficience intellectuelle ne devrait pas, sans supervision de la part d'un membre de l'équipe-école (enseignant, psychologue, etc.), travailler avec un élève atteint du syndrome de Down.

Quant à l'application de méthodes douteuses

Les sciences de l'éducation sont en constante évolution et certaines méthodes d'intervention autrefois tenues pour efficaces sont aujourd'hui décriées (Bisonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010) bien qu'elles soient toujours en vigueur dans l'un ou l'autre milieu scolaire (Famose et Bertsch, 2009). Selon plusieurs études, certaines méthodes ou approches imposées aux AE feraient plus de tort que de bien lorsqu'elles sont appliquées sans discernement aux élèves identifiés comme EHDAA. À titre d'exemple, l'approche dite de proximité, qui consiste à suivre l'élève pas à pas,

En limitant les interactions entre les élèves identifiés comme EHDAA et les autres élèves des classes ordinaires, les AE freinent l'élan naturel des enfants à développer des liens d'amitié avec ceux qui en ont souvent le plus besoin.

serait contre-productive et parfois même dommageable. Les travaux de Giangreco, Edelman, Luiselli et MacFarland (1997) ont fait ainsi ressortir les effets néfastes de cette technique sur les élèves identifiés comme EHDAA. Parmi ces effets, notons l'incitation au développement d'une relation de dépendance envers l'AE qui prodigue des soins à l'élève identifié comme EHDAA, l'interférence dans le développement de relations avec les pairs et la diminution du niveau d'engagement à l'égard de l'enseignant titulaire (Giangreco, Broer et Edelman, 2001). Confrontés au problème de la dépendance, des AE insistent sur la nécessité de prévenir d'éventuels comportements perturbateurs. D'autres AE affirment qu'ils ne font qu'appliquer une directive de leur directeur en vue de garantir un climat de sécurité. Bien que fondés, ces arguments ne sauraient l'emporter sur les conséquences d'une dépendance excessive, notamment chez les élèves carencés sur le plan affectif ou chez ceux dont l'estime de soi est sérieusement ébranlée (McVay, 1998). Aux yeux d'autres auteurs, le manque de distance physique entre AE et EHDAA nuit au développement des liens d'amitié ou de camaraderie qui se tissent naturellement entre les pairs, soit dans la salle de classe, soit durant les périodes libres (Causton-Theoharis et Malmgren, 2005a). Par exemple, une élève de cinquième année n'osait pas parler à Juliette, qui présente une déficience intellectuelle, parce que, selon son témoignage, l'AE l'interrogeait sur ses intentions chaque fois qu'elle s'approchait de sa camarade. En limitant les interactions entre les élèves identifiés comme EHDAA et les autres élèves des classes ordinaires, les AE freinent l'élan naturel des enfants à développer des liens d'amitié avec ceux qui en ont souvent le plus besoin (Causton-Theoharis et Malmgren, 2005b).

Par ailleurs, le niveau d'engagement des enseignants à l'égard des élèves identifiés comme EHDAA peut être compromis quand ils ne parviennent pas à travailler de concert avec leurs collègues AE dont ils ne comprennent pas le rôle ni les responsabilités, notamment quand ils commencent leur carrière d'enseignant (Giangreco, 2003). En fait, certains d'entre eux auraient tendance à donner carte blanche à l'AE, réduisant par le fait même leurs propres responsabilités et leur engagement envers ces élèves (Giangreco, Halvorsen, Doyle et Broer, 2004). En plus de ces effets délétères, cette réaction va à l'encontre des recommandations du ministère de l'Éducation de l'Alberta en matière d'inclusion scolaire. Les directives du Ministère sont pourtant claires à ce sujet : l'engagement des enseignants à l'endroit des élèves identifiés comme EHDAA est fondamental, car il joue un rôle clé dans la réussite scolaire de ces derniers (MÉA, 2007). D'autres enseignants seraient intimidés par les AE et n'oseraient pas assumer leur propre rôle de leader (Watkinson, 2008). Bref, l'omniprésence des AE en classe ordinaire pourrait entraver sérieusement le niveau d'engagement d'enseignants débutants à l'endroit de leurs EDHAA (Werts, Zigmond et Leeper, 2001).

Quant à la stigmatisation des élèves identifiés comme EHDAA

Comment un suivi individualisé offert par des personnes bien intentionnées pourrait-il contribuer à la stigmatisation des élèves identifiés comme EDHAA? Afin de répondre à cette question, les chercheurs se réfèrent à un principe fondamental formulé comme suit : *l'inclusion de l'EDHAA en classe ordinaire devrait se faire dans un environnement le plus « normal » possible afin d'éviter toute forme de stigmatisation à son égard* (Howes, Davies et Fox, 2009). Ce principe n'a cependant pas de garantie objective, puisque ce qui est normal pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Selon certains, il demeure possible de créer un environnement moins propice à la stigmatisation des élèves identifiés comme EDHAA (Sydney, 2010), on voit mal comment l'omniprésence journalière d'un AE en salle de classe puisse en permettre l'établissement (Cortese, 2005). À titre d'exemple, le père d'un élève atteint du syndrome de Gilles de La Tourette (SGT) nous disait s'inquiéter du fait que son fils Jean recevait de l'aide de deux AE. En effet, devant l'hésitation de l'enseignante à intégrer Jean dans sa salle de classe, la directrice avait cru bon d'avoir recours à deux AE. Ce faisant, Jean ne pouvait pas se déplacer sans être accompagné par l'un de ces deux AE. Une élève de cette classe nous déclarait ne pas comprendre pourquoi on interdisait à Jean d'aller seul aux toilettes. Pourtant, dans l'esprit de cette jeune fille, Jean n'avait rien qui justifiait une telle interdiction. Cette élève arriva à la conclusion suivante : *Jean est vraiment différent des autres élèves de ma classe parce qu'il n'est même pas capable d'aller aux toilettes tout seul.*

Conclusion

En dépit de la possibilité d'effets pervers, les fonctions des AE francophones en milieu minoritaire profitent grandement aux élèves identifiés comme EHDAA, aux enseignants et aux parents. En réalité, un bon nombre de tâches effectuées par les AE sont indispensables à l'inclusion totale des élèves en difficulté d'adaptation scolaire. Il serait, par exemple, impensable d'imaginer qu'un élève lourdement handicapé sur le plan physique puisse se passer du soutien d'un AE, ne serait-ce que pour lui permettre de répondre à ses besoins essentiels. Après avoir mis en lumière les raisons de la controverse soulevée par l'affectation massive des AE auprès d'élèves identifiés comme EHDAA, nous sommes d'avis que le problème ne réside pas tant dans la pertinence du travail de ces intervenants que dans la façon dont les directeurs d'établissement et les enseignants gèrent ce personnel auxiliaire. C'est le fait de priver les AE de directives claires qui peut donner lieu à des interventions inadéquates, sinon nuisibles. La solution à ce problème résiderait par conséquent dans la façon de diriger ce personnel auxiliaire. Pour un meilleur encadrement des AE, les chercheurs font les recommandations suivantes : a) clarifier dès leur embauche le rôle et les responsabilités des AE (Carnahan, Williamson, Clarke et Sorensen, 2009; Hauze et Babkie, 2006); b) assurer une supervision appropriée des AE (Hauerwas et Goessling,

2008; Wallace, Shin, Bartholomay et Stahl, 2001); c) faire en sorte que les AE aient accès à une formation continue en adaptation scolaire (Pickett et Gerlach, 2003; Tillery, Werts, Roark et Harris, 2003). Nous sommes convaincus que les autorités scolaires et les enseignants devraient tenir compte de telles recommandations, d'autant plus qu'ils œuvrent en milieu minoritaire francophone. Faire fi de l'avis de ces spécialistes pourrait ouvrir la porte à des situations problématiques susceptibles de nuire à la réussite des élèves identifiés comme EHDAA et de discréditer le travail des AE dont le métier demeure, somme toute, essentiel dans les milieux ouverts à l'inclusion scolaire.

Dans les études à venir, il serait important de se pencher sur les facteurs qui favorisent la collaboration entre les parents et les AE. Bien que ce domaine de recherche soit essentiel en contexte d'inclusion scolaire, il demeure encore peu étudié selon Chopra (2009). Enfin, il serait intéressant d'examiner le point de vue des élèves identifiés comme EHDAA qui fréquentent l'école secondaire lorsque ceux-ci se voient assigner un AE, car les effets nocifs d'une telle attribution seraient encore plus marqués que chez les élèves identifiés comme EHDAA du primaire (Broer, Doyle et Giangreco, 2005).

Références bibliographiques

- ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION (2010). *What Duties Can Be Assigned to Teachers' Assistant?* [En ligne].
[<http://www.teachers.ab.ca/Publications/Other%20Publications/Teachers%20and%20Teachers%20%20Assistants%20%20Roles%20and%20Responsibilities/Pages/what.aspx>] (Consulté le 30 janvier 2011).
- ANGELIDES, P., CONSTANTINO, C. et LEIGH, J. (2009). The role of paraprofessionals in developing inclusive education in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 1*, 75-89.
- BISSONNETTE, S., RICHARD, M., GAUTHIER, C. et BOUCHARD, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*, 1-35.
- BROER, S. M., DOYLE, M. B. et GIANGRECO, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experience with paraprofessional support. *Exceptional Children, 71*, 415-430.
- CARNAHAM, C. R., WILLIAMSON, P., CLARKE, L. et SORENSEN, R. (2009). A systematic approach for supporting paraeducators in educational settings: A guide for teachers. *Teaching Exceptional Children, 41*, 34-43.

- CARTER, E., O'ROURKE, L., SISCO, L. G. et PELSUE, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30*, 344-359.
- CAUSTON-THEOHARIS, J. N. et MALMGREN, K. (2005a). Building bridges: Strategies to help paraprofessionals promote peer interactions. *Teaching Exceptional Children, 37*, 18-24.
- CAUSTON-THEOHARIS, J. N. et MALMGREN, K. (2005b). Increasing interactions between students with severe disabilities and their peers via paraprofessional training. *Exceptional Children, 71*, 431-444.
- CAUSTON-THEOHARIS, J. N., GIANGRECO, M. F., DOYLE, M. B. et VADASY, P. F. (2007). Paraprofessionals: The "sous chefs" of literacy instruction. *Teaching Exceptional Children, 40*, 56-62.
- CHOPRA, R.V. (2009). What do parents need to know about paraeducators? *Exceptional Parent, 39*, 22-23.
- CHOPRA, R. V., SANDOVAL-LUCERO, E., ARAGON, L., BERNAL, Ch., BERG DE BALDERAS, H. et CARROLL, D. (2004). The paraprofessional role of connector. *Remedial and Special Education, 25*, 219-231.
- CORTESE, A. (2005). Take a good look at paraprofessionals. *American School Board Journal, 192*, 13-14.
- DALLEY, P. et ROY, S. (2008). *Francophonie, minorité et pédagogie*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- FAMOSE, J.-P. et BERTSCH, J. (2009). *L'estime de soi : une controverse éducative*. Paris: Presses universitaires de France.
- FRENCH, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education, 35*, 41-53.
- FRENCH, N. K. (2003). *Managing paraeducators in your school: How to hire, train, and supervise non-certified staff*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- GIANGRECO, M. F. (2003). Working with paraprofessionals. *Educational Leadership, 61*, 50-53.
- GIANGRECO, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual & Developmental Disabilities, 48*, 1-13.
- GIANGRECO, M. F., BROER, S. M. et EDELMAN, S. W. (2001). Teacher engagement with students with disabilities: Differences based on paraprofessional service delivery models. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 26*, 75-86.
- GIANGRECO, M. F. et DOYLE, M. B. (2007). Teacher assistants in inclusive schools. Dans L. Florian (dir.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 429-439). London: Sage.

- GIANGRECO, M. F., EDELMAN, S. W., LUISELLI, T. E. et MacFARLAND, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64, 7-18.
- GIANGRECO, M. F., HALVORSEN, A., DOYLE, M. B. et BROER, S. M. (2004). Alternatives to overreliance on paraprofessionals in inclusive schools. *Journal of Special Education Leadership*, 17, 82-90.
- GIANGRECO, M. F., YUAN, S., MCKENZIE, B., CAMERON, P. et FIALKA, J. (2005). "Be careful what you wish for...": Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37, 28-34.
- HARDY, L. (2004). The well-trained aide. *American School Board Journal*, 191, 33-35.
- HAUERWAS, L. B. et GOESSLING, D. P. (2008). Who are the interventionists? Guidelines for paraeducators in RTI. *TEACHING Exceptional Children*, 4(3), Article 4.
- HAUGE, J. M. et BABKIE, A. M. (2006). Develop collaborative special educator-paraprofessional teams: One para's view. *Intervention in School and Clinic*, 42, 51-53.
- HOWES, A., DAVIES, S. M. B. et FOX, S. (2009). *Improving the Context for Inclusion*. New York: Routledge.
- JONES, K. H. et BENDER, W. N. (1993). Utilization of paraprofessionals in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 14, 7-14.
- KATSIYANNIS, A., HODGE, J. et LANFORD, A. (2000). Paraeducators: legal and practice considerations. *Remedial and Special Education*, 21, 297-304.
- KERRY, T. (2005). Towards a typology for conceptualizing the roles of teaching assistants. *Educational Review*, 57, 373-384.
- LACOMBE, D. (1996). *La communauté franco-albertaine*. Edmonton: La Fondation de l'A.C.F.A. Alberta.
- LEBLANC, M. et VIENNEAU, R. (2010). Le modèle de livraison des services en adaptation scolaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone. Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 162-188). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LEVASSEUR-OUIMET, F. (1994). *Les besoins éducatifs particuliers des élèves francophones en milieu minoritaire et comment y répondre*. Edmonton: Faculté Saint-Jean, University of Alberta.
- LISTON, A. G., NEVIN, A. et MALIAN, I. (2009). What do paraeducators in inclusive classrooms say about their work? Analysis of national survey data and follow-up interviews in California. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5, Article 1.

- McVAY, p. (1998). Paraprofessionals in the classroom: What role do they play? *Disability Solutions*, 3, 1-4.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA (MÉA) (2004). *L'équipe d'apprentissage*. Edmonton : Direction de l'éducation française, ministère de l'Éducation de l'Alberta.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA (MÉA) (2007). *Relever le potentiel. Éléments clés de la programmation à l'intention des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Edmonton : Direction de l'éducation française, ministère de l'Éducation de l'Alberta.
- MINONDO, S., MEYER, L. H. et XIN, J. F. (2001). The role and responsibilities of teaching assistants in inclusive education: What's appropriate? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 114-119.
- MUELLER, P. H. et MURPHY, F. V. (2001). Determining when a student requires paraeducator support. *Teaching Exceptional Children*, 33, 22-27.
- PARSONS, M. et REID, D. (1999). Training basic teaching skills to paraeducators of students with severe disabilities: A one-day program. *Teaching Exceptional Children*, 31, 48-55.
- PICKETT, A. L. et GERLACH, K. (2003). *Supervising Paraeducators in School Settings: A Team Approach* (2^e éd.). Austin, TX : Pro-Ed.
- RIGGS, C. G. et MUELLER, P. H. (2001). Employment and utilization of paraeducators in inclusive settings. *Journal of Special Education*, 35, 54-62.
- RUEDA, R. et DENEVE, C. (1999). How paraeducators build cultural bridges in diverse classrooms. *Reaching Today's Youth: The Community Caring Journal*, 3, 53-55.
- STAHL, B. J. et LORENZ, G. (1995). *Views on paraprofessionals*. St. Paul, MN : Minnesota Department of Education.
- SYDNEY, A. (2010). *A Handbook for Inclusion. Managers Steering Your School towards Inclusion*. New York : Routledge.
- TILLERY, C. Y., WERTS, M. G., ROARK, R. et HARRIS, S. (2003). Perceptions of paraeducators on job retention. *Teacher Education and Special Education*, 26, 118-127.
- WALLACE, T., SHIN, J., BARTHOLOMAY, T. et STAHL, B. J. (2001). Knowledge and skills for teachers supervising the work of paraprofessionals. *Exceptional Children*, 67, 520-533.
- WATKINSON, A. (2008). *Leading and Managing Teaching Assistants*. New York : Routledge.
- WERTS, M. G., ZIGMOND, N. et LEEPER, D. C. (2001). Paraprofessional proximity and academic engagement: Students with disabilities in primary aged classrooms. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 424-440.

La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal

Fasal KANOUTÉ

Université de Montréal, Québec, Canada

Gina LAFORTUNE

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Les enjeux de la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée rejoignent ceux qui sont relatifs à l'ensemble des élèves, tout en intégrant une spécificité liée à leur situation de minorité ou à certains défis concernant, par exemple, la connaissance du système scolaire ou la maîtrise de la langue d'enseignement. L'auteure, à travers certaines recherches, montre la nécessité d'une mobilisation de tous les protagonistes (école, famille, communauté) pour soutenir la réussite scolaire de ces élèves. Sa réflexion a pour toile de fond la réalité scolaire à Montréal. Un regard positif sur la différence ethnique, culturelle et linguistique est une condition essentielle pour relever ces défis.

ABSTRACT

School success among immigrant students: reflections on some issues in Montréal

Fasal KANOUTÉ
University of Montréal, Québec, Canada
Gina LAFORTUNE
University of Montréal, Québec, Canada

School success issues for immigrant students are similar to those of all students, but there is a specificity linked to their minority situation and certain challenges they face, for example, knowledge of the school system or mastery of the teaching language. Using studies, the authors show the need for mobilizing all of the actors (school, family, community) to support the success of these students. The backdrop for these reflections is the reality of Montréal schools. A positive view of ethnic, cultural and linguistic differences is an essential condition for overcoming these challenges.

RESUMEN

El éxito escolar de alumnos provenientes de la inmigración: reflexiones en torno a algunos retos en Montreal

Fasal KANOUTÉ
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá
Gina LAFORTUNE
Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Los retos del éxito escolar de los alumnos provenientes de la inmigración coinciden con los relacionados al conjunto de alumnos, además de incorporar una especificidad ligada a su situación de minoría o a ciertos retos concernientes, por ejemplo, a la familiarización con un sistema escolar o con el dominio de la lengua de enseñanza. Las autoras, a través de ciertas investigaciones, muestran la necesidad de movilizar a todos los protagonistas (escuela, familia, comunidad) con el fin de sostener el éxito escolar de dichos alumnos. Su reflexión tiene por telón de fondo la realidad escolar de Montreal. Una percepción positiva de las diferencias étnica, cultural y lingüística es una condición esencial para rebasar dichos retos.

À propos d'échec, de décrochage et de réussite scolaires

La préoccupation pour l'échec et le décrochage scolaires de l'élève est survenue avec la généralisation de l'accès à l'école et le nouvel idéal de réussite pour tous. Au Québec, notamment, le problème de l'inégalité des chances scolaires est soulevé à partir de 1961 avec le rapport Parent qui introduit la grande réforme du système éducatif (Drolet, 1990). Régulièrement, les médias, se faisant l'écho des doléances de différents secteurs de la population, soulèvent la question d'un taux alarmant de décrochage scolaire. Selon la posture (professionnelle, sociale, politique, syndicale) du questionneur, on interroge exclusivement ou concomitamment les facteurs suivants, parmi d'autres : l'intérêt des élèves pour le scolaire; la capacité de l'école à les mettre en projet; les conditions de vie des familles et leur engagement dans le suivi scolaire; la formation des enseignants; la valorisation de l'école par la société; la quantité, la qualité et la pérennité des ressources allouées aux écoles; les synergies à construire dans les milieux de vie des élèves. Cette préoccupation pour le décrochage scolaire se traduit en une réflexion sur ses causes, mais aussi sur les moyens de le prévenir et de promouvoir la réussite scolaire.

Des réformes et mesures éducatives ont été mises en place pour redresser la situation à différents paliers du système éducatif québécois. Depuis 2009 notamment, le programme de lutte contre le décrochage scolaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'est fixé l'objectif de relever le taux d'obtention de diplôme au secondaire de 69 % à 80 % d'ici à 2020. La recherche et les initiatives de différentes provenances ne sont pas en reste. Abrami et ses collaborateurs (2008) ont fait une recension intéressante sur le thème de la prévention du décrochage scolaire au Canada entre 1990 et 2006. Selon ces auteurs, il y a l'écueil relatif à une standardisation de la manière de définir le décrochage et de le mesurer, mais il y a aussi une certaine difficulté à opérationnaliser les recommandations des conclusions de la recherche. Évidemment, cette polysémie dans la compréhension du décrochage se retrouve également dans celle de la réussite scolaire, même si une certaine perspective systémique fait son chemin: la nécessité d'appréhender de manière interreliée les défis du jeune et de l'élève, les caractéristiques des différents espaces dans lesquels il se meut (école, famille, communauté).

Dans cette perspective systémique, l'expression réussite éducative tend également à remplacer celle de réussite scolaire. Nous laisserons à d'autres contributions dans ce numéro thématique le soin d'analyser finement le positionnement de ces deux expressions l'une par rapport à l'autre. Cependant, nous brosserons un point de vue bref à ce sujet. La réussite scolaire serait trop souvent réduite à la dimension objective des résultats qui sanctionnent l'acquisition des connaissances et de compétences dans le cadre d'un programme de formation donné. En revanche, la réussite éducative renverrait à l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales de l'élève eu égard aux trois dimensions de la mission de l'école québécoise : instruire, qualifier, socialiser. Cependant, le débat passionné sur les compétences transversales, au cœur du renouveau pédagogique implanté à la fin des années 1990 au Québec, montre qu'il n'est pas aisé d'opérationnaliser une extension de l'idée de

Pour plusieurs familles, y compris celles d'origine immigrée, au-delà du vocabulaire employé, il s'agit d'être au clair quant à ce que l'enfant a appris, très souvent dans la perspective d'une insertion socioprofessionnelle de plus en plus compétitive dans les pays du Nord.

réussite scolaire. Pour plusieurs familles, y compris celles d'origine immigrée, au-delà du vocabulaire employé, il s'agit d'être au clair quant à ce que l'enfant a appris, très souvent dans la perspective d'une insertion socioprofessionnelle de plus en plus compétitive dans les pays du Nord (De Queiroz, 2005; Gayet, 1997; Janosz, 2005). Cette tendance n'a pas cessé de s'affirmer. Nous pensons donc que l'épicentre de la mobilisation pour la réussite scolaire de l'élève se trouve certainement à l'école et qu'il est pertinent d'interroger la capacité de cette dernière à comprendre le potentiel de contribution à cette réussite des autres espaces de vie de l'élève. Quant à la réussite éducative, les conditions de son effectivité se trouveraient largement ailleurs qu'à l'école, mais il est important que cette dernière cerne le rôle incontournable que le scolaire y joue.

Nous pensons également qu'une façon de mieux cerner le concept de réussite scolaire, c'est de revenir à celui d'apprentissage. De notre point de vue, apprendre, c'est mobiliser des ressources pour donner du sens au monde (DeBlois, 2005; Meirieu, 1985). En convergence avec cette conception de l'apprentissage, la réussite scolaire, qui sanctionne le processus d'apprentissage, devrait être soutenue par la mise en œuvre de conditions optimales pour accompagner cette quête de sens. Avec Perrenoud (1995), on peut dire que l'échec scolaire c'est l'échec de l'école et, à moins de vouloir revenir à la théorie du handicap, il faudrait admettre l'hétérogénéité des profils sociaux, culturels et cognitifs des élèves, au-delà des difficultés d'apprentissage de certains, déconstruisant ainsi le mythe de l'élève parfait, prédéterminé par les conditions extérieures à l'école (Crahay, 2003; Dauvieu et Terrail, 2007; Wiggan, 2007).

Les enjeux de réussite scolaire relatifs aux élèves d'origine immigrée intègrent les enjeux transversaux esquissés précédemment, tout en considérant une spécificité liée à la situation de minorité ethnoculturelle, et même de minoration pour certains groupes. Cet article propose une réflexion sur cette spécificité en se basant sur différentes recherches menées au Québec et ailleurs.

La présence des familles d'origine immigrée au Québec

Selon le dernier recensement national de 2006, près du cinquième (19,8 %) de la population totale du Canada est née à l'étranger, soit la plus forte proportion enregistrée en 75 ans et la deuxième plus importante au monde (après l'Australie). Cette proportion pourrait atteindre entre 25 % et 28 % en 2031, avec près de la moitié (46 %) des Canadiens de 15 ans et plus qui seraient nés à l'étranger ou qui auraient au moins un parent né à l'étranger (Statistique Canada, 2010).

Selon le ministère québécois de l'Immigration et des Communautés culturelles (2010), au cours de l'année 2009 le Québec a accueilli 49 489 nouveaux immigrants: environ 49 % sont âgés de 15 à 34 ans, 27 % viennent de l'Afrique du Nord, 72 % ont comme destination projetée la grande région administrative de Montréal, les deux tiers ont 14 années et plus de scolarité. Les flux migratoires se reflètent dans la composition de la clientèle scolaire, surtout à Montréal. Selon le Comité de gestion de la

taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM, 2010), au 18 novembre 2009, sur l'ensemble des inscrits dans les cinq commissions scolaires, 55,8 % des élèves du primaire et du secondaire du réseau scolaire public sont issus de l'immigration récente; 40,56 % ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais; pour 26,79 %, la langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais; comparativement aux autres élèves, ceux issus de l'immigration récente résident beaucoup plus souvent dans des zones défavorisées.

Les immigrants vivent des problèmes importants d'intégration professionnelle. Renaud et Cayn (2006) avaient déjà documenté le fait que ces problèmes perdurent pour certains groupes. Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009) reconnaît qu'en 2008, pour le taux de chômage, c'est au Québec que les écarts entre les immigrants et la population totale et la population native sont les plus élevés et que les emplois créés chez les immigrants vont principalement aux 55 ans et plus. Plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer les écarts: non-connaissance du Québec, non-maîtrise de la langue de travail, manque de réseautage, non-reconnaissance de la qualification acquise dans certains pays d'origine, discrimination, etc. Il appert que, « toutes choses égales par ailleurs », le fait d'appartenir à une « minorité visible » a une incidence plus grande sur le chômage que le fait d'être immigrant et que les minorités visibles sont parmi les plus touchées par la pauvreté (Chicha et Charest, 2008). Bourdabat et Cousineau (2010, p. 166-167) ont démontré les difficultés du transfert du capital humain lors de l'immigration dans le cas du Québec: « Les hommes immigrants originaires de l'Europe de l'Est, du Maghreb, du reste de l'Afrique et de l'Asie de l'Ouest sont les moins susceptibles d'être satisfaits de leur emploi. Chez les femmes, nous constatons une très forte tendance des Africaines à occuper des emplois en deçà de leurs attentes. » Dans les cas des États-Unis, Flores (2010) a également abordé la question du transfert du capital humain et social lors de l'immigration en faisant une étude contrastée des situations des immigrants venant du Mexique et du Nicaragua. Selon l'auteur, parmi les facteurs expliquant que les Nicaraguayens s'en tirent mieux en termes de transfert maximal, il faut également retenir que ces derniers sont plus susceptibles d'être en situation de résidence légale aux États-Unis. Ajoutons le traitement différencié des autorités vis-à-vis des flux migratoires, selon le pays d'origine. De ce fait, les parents d'origine immigrée et ceux appartenant aux minorités visibles ressentent d'autant plus l'exigence de réussite scolaire pour leurs enfants et ils misent beaucoup sur l'école comme moyen d'échapper aux conditions de vie précaires.

Le sens de l'école et de la réussite scolaire chez des familles immigrantes et de minorités ethnoculturelles

Nous revenons sur un projet de recherche qui a porté sur les différentes collaborations familles-écoles dans des groupes immigrants (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008; Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005b). Les chercheuses ont choisi une perspective

originale, celle de la réussite des enfants immigrants. Elles ont posé l'hypothèse que plusieurs acteurs jouaient un rôle dans cette réussite et qu'une collaboration fructueuse peut se décliner de diverses manières. Le terrain s'est déroulé à Sherbrooke et à Montréal: des groupes de discussion (parents; enseignants; jeunes; intervenants communautaires) et 24 études de cas autour d'élèves en situation de réussite scolaire, venant d'Europe de l'Est, d'Amérique latine, d'Afrique, de pays arabo-musulmans et d'Haïti (12 garçons, 12 filles, 22 du secondaire, 2 de sixième année du primaire). Chaque cas est structuré autour de trois entrevues: l'élève, un de ses enseignants, un parent.

Interrogés sur leur compréhension du sens de l'école, les élèves proposent des définitions de la mission de l'école imbriquant les volets «instruction», «socialisation» et «qualification». Ils révèlent aussi une réceptivité face au potentiel qu'a l'école de les accompagner dans le processus d'acculturation à la société d'accueil qu'est le Québec. Les parents font écho à ces définitions, mais on note un léger recentrage de la mission plutôt autour de l'instruction et de la qualification. Nous pensons que les parents sont les premiers garants de l'effectivité d'un projet migratoire familial, largement défini autour de l'idée de «prendre sa place» par une qualification que permettrait la réussite scolaire, ce qui explique ce recentrage.

- «*Moi, j'aimerais étudier pour savoir des choses, parce que j'aimerais devenir pilote d'avion. C'est ça que j'aimerais faire et mes parents me disent: tu ne peux pas faire ça si tu n'as pas fini tes études. Ça m'encourage à finir toutes mes études.*» (Garçon africain)
- «*L'école, ça sert à apprendre. À apprendre le mode de vie, à écrire, à lire.*» (Fille arabo-musulmane)
- «*Ben, des fois en hiver, quand on arrive près de l'école, c'est comme s'il y a un bruit bizarre, on dirait une fabrique. On dirait une usine quelconque qui fabrique les élèves, c'est bizarre. Une fabrique de futurs hommes et femmes, citoyens.*» (Fille africaine)
- «*Le rôle de l'école, ben c'est surtout d'éduquer les enfants, dans le fond de la matière. Après, c'est de leur faire comprendre c'est quoi la vie en société.*» (Garçon arabo-musulman)
- «*La meilleure prof que j'ai eue, c'était ma prof en cinquième année parce qu'elle était très compréhensive. Elle ne nous enseignait pas juste les choses de l'école, mais aussi les valeurs.*» (Fille colombienne, 3^e secondaire)
- «*Moi je pense que le rôle de l'école c'est la formation, mais la famille c'est tous les autres.*» (Parent européen de l'Est)
- «*L'école, ça sert à l'éducation. C'est pour trouver de l'emploi et c'est pour savoir lire et écrire. Je pense que ça sert à ça.*» (Parent arabo-musulman)

Lorsque les élèves sont interrogés sur le sens de la réussite à l'école, il y a un pragmatisme qui se dessine de manière plus forte autour du volet «instruction» de la mission de l'école. Se profile également la conscience de participer à l'effectivité du projet migratoire en se distinguant par ses résultats scolaires. Certains enseignants parlent de pression, de surenchère à la réussite, et s'inquiètent de l'effet «boomerang»

des risques de démotiver certains d'entre eux en ayant des attentes parfois irréalistes à leur endroit.

- «*Si j'arrive avec une note de 70, ma mère elle est fâchée et me demande ce qui se passe parce qu'elle sait que je suis capable. Ça fait que je sais que je vais avoir des problèmes avec elle si je réussis pas comme je peux réussir.*» (Garçon africain)
- «*Ça fait que pour moi c'était comme o.k., l'université, o.k., tout le monde fait ça. Eux autres ils ont fait ça, je vais le faire, c'est correct, et j'ai pas le choix. C'est comme, c'est bon, c'est correct, c'est comme ordinaire, c'était une loi, c'était ça, aller à l'université.*» (Fille européenne de l'Est)
- «*Si je pense à l'école, c'est à ma mère que je pense en premier parce que ma mère a étudié à l'école. Elle allait à l'école, mais elle n'a pas pu faire son université. Et un jour elle me l'a dit qu'elle aimerait que moi je fasse ce qu'elle n'a pas fait. Donc, quand vous me dites école je pense à elle.*» (Garçon européen de l'Est)
- «*Ben ma mère apprécie quand j'apporte des bonnes notes là. Ma mère, elle me trouve intelligent, elle sait que je suis capable de faire quelque chose. Quand j'apporte des 90, elle dit "Tu peux faire mieux, je sais que tu peux faire mieux".*» (Garçon arabo-musulman)

Dans les 24 cas de cette étude, les parents immigrants, d'un niveau de scolarité postsecondaire, se démarquent par une vigilance plus soutenue par rapport au niveau de réussite scolaire de leurs enfants. Ces parents trouvent nécessaire de rendre explicite et articulé le discours sur la réussite; ils formulent des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires en interrogeant les méthodes d'enseignement et la qualité de la formation des enseignants. En fait, ils interpellent tout potentiel de menace à la réussite scolaire (Kanouté *et al.*, 2008).

Une recherche d'Acher (2010) fait écho à certains des résultats de la recherche présentée précédemment. L'auteure s'est intéressée aux pratiques éducatives de familles de minorité ethnoculturelle et de classe moyenne au Royaume-Uni. Les parents de cette étude révèlent une certaine anxiété, ou témoignent d'un inconfort, lorsqu'ils abordent le vécu scolaire de leurs enfants.

- «*I think they could have pushed him a little bit more, shown a bit more interest [...] Encourage him more, giving him more praise, make him [...] sort of raise his self esteem at their end a bit more, because they didn't really do that.*» (Mère d'origine chypriote turque)
- «*I went down like a tonne of bricks [...] We met with the school and we said 'Look you know, we know he's in the bottom set for Maths, we know he's just off the second lowest set in English, so don't try and say everything's fine, because we know it's not.*» (Père musulman pakistanais)

Nous pensons que les enseignants doivent échanger avec les parents sur la nécessité de surveiller les signes de désarroi des jeunes face à ses attentes. Mais, en aucun cas, l'école ne doit décourager ces projections de réussite qui sont en fait une façon de faire face à ce que Steele (1997) qualifie de «*A threat in the air*», en référence à tous les défis de mobilité sociale relatifs à la situation de groupes sociaux minoritaires.

Les parents immigrants instruits, qui sont eux-mêmes des modèles de réussite scolaire, mobilisent leur capital humain et essaient d'actualiser leur capital social pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants.

Acher (2010, p. 465-466) abonde dans le même sens en concluant ainsi :

- *Indeed, it might be argued that minority ethnic, middle-class children face greater risks than white middle-class children (e.g. in terms of not achieving their 'potential') due to racism, and that whilst their class resources may protect against failure per se, their racialised positionings qualify and curtail key aspects of class advantage. Consequently, minority ethnic families must work disproportionately 'harder' to achieve success.*

La réussite scolaire des élèves immigrants: mobilisation de la famille, de l'école et de la communauté

Par conséquent, les parents immigrants instruits, qui sont eux-mêmes des modèles de réussite scolaire, mobilisent leur capital humain et essaient d'actualiser leur capital social pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants. Nous pensons qu'une condition d'efficacité de cette mobilisation réside dans la capacité des familles à autoriser symboliquement l'ancrage de leurs enfants dans la centralité culturelle de la société d'accueil. Une deuxième condition est liée à la volonté du milieu scolaire d'accompagner cette mobilisation par : une mission éducative qui tienne compte de la diversité ethnoculturelle de la société; une diversification du profil ethnoculturel du personnel scolaire; une meilleure compréhension par les enseignants des grandes lignes des pratiques sociales et de socialisation des familles immigrantes ainsi que des défis auxquels ces dernières sont confrontées (barrière linguistique, déqualification professionnelle, expériences d'exclusion); la légitimation du droit de ces familles à faire entendre leur voix sur les enjeux éducatifs, etc. (Kanouté et Lafortune 2010). Cet accompagnement est d'autant plus nécessaire que toutes les familles ne bénéficient pas des mêmes facilités de mobilisation de leur capital humain et social (Chicha et Charest, 2008; Boudarbat et Cousineau, 2010; Suarez-Orozco *et al.*, 2010; Wang, 2008). S'inspirant des travaux de Coleman et de Bourdieu, Wang (2008) démontre dans une étude aux États-Unis que le processus de transmission intergénérationnelle du capital familial à l'enfant, même chez des parents instruits, n'est pas automatique en contexte migratoire, selon les parcours migratoires et les conditions d'établissement des familles dans la société d'accueil.

Quand immigration et défavorisation se conjuguent, on observe un cumul de vulnérabilités (Perreira, Chapman et Stein, 2006; Ulysse et Lesemann, 2004). Selon le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, plus l'immigration est récente, plus les élèves sont susceptibles de résider dans une zone défavorisée. Déjà, Hohl (1996) avait documenté le (non-)rapport à l'école de certains parents immigrants et défavorisés : l'auteure disait que ces parents étaient situés à une distance maximale de l'école québécoise. Dans une recherche à Montréal, sur les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire, Kanouté (2007a) arrive aux mêmes conclusions, tout en remarquant une certaine croyance que l'école peut contribuer à une mobilité sociale sans nécessairement effectuer une mobilisation à la hauteur de cette projection.

Canisius, Zhang, Deblois et Deniger (2007) rappellent que ce n'est pas seulement le capital humain et social de l'élève et de sa famille qui influence la réussite scolaire. La capacité qu'a une école de bonifier son capital (matériel et humain) et de le mobiliser au profit de l'apprentissage est aussi déterminante. Ce constat rejoint les conclusions de la recherche de Martin, Fergus et Noguera (2010), qui ont documenté les conditions de succès, en matière de réussite scolaire, d'une école élémentaire aux États-Unis dont 88 % des élèves sont d'origine latino-américaine, 67 % bénéficient de repas subventionnés et plusieurs ont des parents en situation illégale (des «sans-papiers»). À un examen standardisé que doivent passer les élèves de quatrième année, les taux de réussite sont passés de 19 % en 1998-1999 à 98 % en 2005-2006! Cette école se qualifie de communautaire et, selon les auteurs, le «mantra» de tous ses acteurs est de s'occuper de l'intégralité des besoins de l'enfant, des besoins relatifs à l'apprentissage, mais aussi des besoins de santé et d'ordre social. Il est intéressant de noter que, pour cette école, penser les défis liés à l'apprentissage c'est aussi penser ceux liés à l'enseignement. Ainsi, selon Martin, Fergus et Noguera (2010, p. 205), dans cette école:

- *Three areas were targeted in the school's efforts that together contributed to the school's success: creating the community school to provide community health and social services to students and their families, providing extended learning opportunities for enrichment and remediation through the school's after-school and summer programs, and improving academic programs through targeted professional development and teacher induction to improve teacher quality through onsite school-university partnerships.*

Le caractère exemplaire des pratiques de cette école primaire pour soutenir la réussite des élèves, dans un milieu qui conjugue immigration récente et défavorisation, révèle un autre niveau de mobilisation: celle de la communauté, et particulièrement des organismes communautaires. Ces derniers sont vus comme un espace de construction-consolidation du lien social, comme un lieu d'action sociopolitique, avec une visée générale d'amélioration des conditions de vie sociales et économiques des populations en général, des familles en particulier (Baillargeau, 2007; Bernard, 2004; Ninacs, 2008; Panet-Raymond, Lamoureux, Lavoie et Mayer, 2008). Les organismes communautaires aident les familles immigrantes à apprivoiser l'expérience migratoire (Frideres, 2005; Kanouté *et al.*, 2008; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008), à actualiser et bonifier leur capital social grâce à un accès plus grand aux ressources et à l'information nécessaires à leur intégration socioéconomique.

Comme le statut de parent se superpose rapidement à celui de parent d'élève, les objectifs du communautaire intègrent souvent, et explicitement, la problématique scolaire. Il faut dire que la conjugaison immigration-défavorisation entraîne une demande de ressources coordonnées de la part des milieux pour relever des défis de la réussite scolaire et du bien-être des jeunes. Voici un bref aperçu de cette préoccupation du communautaire pour les besoins de l'élève et du parent d'élève, à travers les initiatives de quelques organismes installés dans des quartiers avec une présence significative de familles immigrantes.

La conjugaison immigration-défavorisation entraîne une demande de ressources coordonnées de la part des milieux pour relever des défis de la réussite scolaire et du bien-être des jeunes.

- *Carrefour 6-12 ans*: aide aux devoirs grâce au projet «Accompagne-moi à l'école», dans les locaux de l'école partenaire.
- *Centre d'aide aux familles latino-américaines*: mentorat et bourses de persévérance scolaires pour les jeunes.
- *J'apprends avec mon enfant*: jumelage d'enfants adressés par les écoles avec un bénévole, pour un tutorat individuel et hebdomadaire au domicile de l'enfant.
- *Magasins Partage*: sac à dos, effets scolaires de base, boîte à lunch, épicerie pour une semaine pour permettre aux parents de payer les frais de la rentrée scolaire.
- *Maisonnette des parents*: visites à domicile, activités parents-enfants, halte-répét, dépannage alimentaire, repas aux écoles du quartier.
- *Maison d'Haïti*: accompagnement des jeunes pour prévenir le décrochage scolaire, leur offrir des modèles de réussite et briser le cercle infernal de l'échec scolaire.
- *PROMIS (Promotion, Intégration, Société nouvelle)*: activités socioculturelles, cours de français, soutien scolaire à l'École du samedi.
- *Toujours ensemble*: initiative «Passeport pour ma réussite» qui offre quatre types de soutien aux jeunes: scolaire, social, financier et personnel.

Cependant, construire une synergie, un partenariat fécond entre école et organismes communautaires à l'avantage des familles n'est pas chose aisée. Dans une recherche de Kanouté (2003), un parent d'élève trouvait nécessaire que l'école et les organismes communautaires se parlent pour que les «enfants ne soient pas mêlés». Le partenariat est une dynamique d'initiatives dont la réalisation met en présence plusieurs logiques d'intervention avec plusieurs enjeux: partage, reconnaissance, rupture, négociation, acquisition de capacités.

Une étude de Martin, Fergus et Noguera (2010) montre clairement que la relation dialectique entre apprentissage et enseignement impose une réflexion spécifique de l'impact de l'enseignement sur la réussite scolaire. Nous terminons donc cet article en mettant en relief quelques éléments d'un enseignement qui soutient la réussite des élèves d'origine immigrée (Hohl et Normand, 1996; Lafortune et Kanouté, 2007; Kanouté, 2007b; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005):

- Avoir un regard positif sur la diversité (ethnique, culturelle, linguistique, sociale) d'ici et d'ailleurs en évitant le piège des clichés misérabilistes, sexistes, racistes.
- Faciliter l'ancrage de tous les élèves au curriculum à travers toutes les activités d'enseignement (mise en situation, analogie, illustration, réinvestissement) en tenant compte de ce qui fait sens pour eux.
- Encourager les élèves à utiliser en classe leurs références socioculturelles non conflictuelles avec la culture scolaire et avoir le souci d'ancrer les élèves dans le contexte de la société où ils vivent.
- Réfléchir sur la diversité du symbolisme présent dans le matériel et les situations didactiques et pédagogiques (livres, affiches, poupées, accessoires, instruments et produits musicaux, etc.).
- Personnaliser les processus d'évaluation des acquis des élèves ainsi que les processus d'orientation.

- Avec les parents et les partenaires communautaires: expliquer l'école et expliciter «l'envers du décor» (Meirieu, 1995).
 - Informer sur la mission éducative, le fonctionnement, la routine, les aspects normatifs et ce qui est incontournable dans la contribution des parents à la réussite scolaire;
 - Éviter un registre de communication trop défensif à cause de préjugés et de généralisations abusives;
 - Reconnaître les demandes des parents ou des jeunes ainsi que les ajustements apportés à la suite de ces demandes, quand ils sont possibles, comme l'expression et la reconnaissance des droits individuels garantis par toute société démocratique (Hohl et Normand, 1996);
 - Favoriser la circulation des savoirs entre l'école, les familles et les communautés;
 - Ouvrir l'école aux familles et sortir l'école et ses acteurs de leur territoire habituel.

Références bibliographiques

- ABADA, T. et TENKORANG, E. Y. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: the roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies*, 12(2), 185-207.
- ABRAMI, P. C. et al. (2008). *Dropout Prevention Systematic Review. Reviewing the Evidence of Canadian Research since 1990*. Rapport au FQRSC.
- ARCHER, L. (2010). 'We raised it with the Head': the educational practices of minority ethnic, middle-class families. *British Journal of Sociology of Education*, 31(4), 449-469.
- BAILLARGEAU, É. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec. *Informations sociales*, 143, 98-103-(104-105)-106-107.
- BERNARD, B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- BOUDARBAT, B. et COUSINEAU, J.-M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration*, 11(2), 155-172.
- CANISIUS, K., ZHANG, X. Y., DEBLOIS, L. et DENIGER, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- CHICHA, M.-T. et CHAREST, É. (2008). L'intégration des immigrants sur le marché du travail à Montréal. *Choix-IRPP*, 14(2).

- CRAHAY, M. (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles-Paris: De Boeck.
- DAUVIEAU, J. et TERRAIL, J.-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris: La Dispute.
- DE QUEIROZ, J.-M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Paris: PUF.
- DEBLOIS, L. (2005). *La réussite scolaire – Comprendre et mieux intervenir*. Québec: CRIRES et Les Presses de l'Université Laval.
- DROLET, M. (1990). *L'enseignement en milieu socio-économique faible*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- FLORES, N. Y. (2010). Assessing human capital transferability into the US labor market among Latino immigrants to the United States. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 630, 196-204.
- FRIDERES, J. S. (2006). Ethnogenèse. L'origine ethnique des immigrants et le développement des clivages sociaux qui y sont associés. *Canadian Issues-Thèmes canadiens, printemps*, 65-68.
- GAYET, D. (1997). *Les performances scolaires. Comment on les explique?* Paris: L'Harmattan.
- HOHL, J. (1996). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Familles et écoles. Lien social et politique-RIAC*, 35, 51-62.
- HOHL, J. et NORMAND, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 177, 39-52.
- JANOSZ, M. et LE BLANC, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence: des déterminants communs aux trajectoires multiples. Dans G. Brandibas et R. Fourasté (dir.), *Les accidentés de l'école* (p. 67-97). Paris: L'Harmattan.
- KANOUTÉ, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- KANOUTÉ, F. (2007a). Les parents et leur rapport à l'école: une recherche en milieu défavorisé. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 25-45). Montréal: Éditions Nouvelles.
- KANOUTÉ, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Montréal: Éditions Nouvelles.
- KANOUTÉ, F. et LAFORTUNE, G. (2010). Les familles immigrantes: mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*, 7, 143-150.
- KANOUTÉ, F., VATZ LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L. et TCHIMOU, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

- LAFORTUNE, G. et KANOUTÉ, F. (2007). Stratégies identitaires d'élèves de première et de deuxième génération d'origine haïtienne à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- MARTIN, M., FERGUS, E. et NOGUERA, P. (2010). Responding to the needs of the whole child: A case study of a high-performing elementary school for immigrant children. *Reading and Writing Quarterly*, 26(3), 195-222.
- MEIRIEU, Ph. (1993). *L'envers du tableau*. Paris: ESF.
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2009). *Les immigrants et le marché du travail québécois en 2008. Volet 1. Portrait général*. Québec: MICC.
- NINACS, W. A. (2008). *Empowerment et intervention: développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- PANET-RAYMOND, J., LAMOUREUX, H., LAVOIE, J. et MAYER, R. (2008). Enjeux, défis et perspectives. Dans H. Lamoureux, J. Lavoie, R. Mayer et J. Panet-Raymond (dir.), *La pratique de l'action communautaire* (p. 493-530). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- PERREIRA, K. M., CHAPMAN, M. V. et STEIN, G. L. (2006). Becoming an American parent – Overcoming challenges and finding strength in a new immigrant Latino community. *Journal of Family Issues*, 27(10), 1383-1414.
- PERRENOUD, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF.
- SUAREZ-OROZCO, C., GAYTAN, F. X., BANG, H. J., PAKES, J., O'CONNOR, E. et RHODES, J. (2010). Academic trajectories of newcomer immigrant youth. [Journal Articles Reports – Research]. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618.
- ULYSSE, P.-J. et LESEMANN, F. (2004). *Citoyenneté et pauvreté. Politiques, pratiques et stratégies d'insertion en emploi et de lutte contre la pauvreté*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- VATZ LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L. et KANOUTÉ, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 2008-2291.
- VATZ LAAROUSSI, M., RACHÉDI, L., KANOUTÉ, F. et DUCHESNE, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- WANG, D. (2008). Family-school relations as social capital: Chinese parents in the United States. *School Community Journal*, 18(2).
- WIGGAN, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality: Toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310-333.

Une analyse par quantiles de la résilience chez les élèves issus de milieux défavorisés¹

Gabriel POWER

Université Laval, Québec, Canada

Lucie DEBLOIS²

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Une analyse prenant appui sur la notion de capital social et de résilience a permis d'élaborer un modèle de création du capital humain de l'élève. En utilisant ce modèle, nous avons voulu cerner les facteurs qui pourraient favoriser la réussite scolaire des élèves de 15 ans issus de milieux défavorisés, réussite interprétée comme un développement de leur capital humain. Nous avons étudié les résultats aux questionnaires de l'élève de Pisa 2000 et nous les avons interprétés en fonction des dimensions structurales, normatives et interactives qui sont générées par le capital social de l'école et de la famille et par la résilience de l'élève. Nous observons des corrélations positives pour des variables en relation avec les dimensions structurales et interactives. Toutes les variables en relation avec la dimension normative révèlent des corrélations négatives. Nous présentons ces résultats et précisons des hypothèses pour expliquer ces résultats. Enfin, nous dégageons des critères permettant de définir la réussite scolaire comme un capital scolaire.

1. Cette recherche a été possible grâce au financement du programme Initiative de recherche en éducation du CSCE-CRSH, numéro 539-2003-5.
2. Je tiens à remercier madame Marie-Pierre Dencuff qui a contribué à la rédaction de cet article par nos discussions.

ABSTRACT

A quantile analysis of resilience among students from economically disadvantaged backgrounds

Gabriel POWER
Laval University, Québec, Canada
Lucie DEBLOIS
Laval University, Québec, Canada

An analysis based on the concept of social capital and resilience led to a model for the creation of student human capital. Using this model, we wanted to identify factors that could promote school success for 15 year-old students from economically disadvantaged backgrounds, success interpreted as development of their human capital. We studied the results of the Pisa 2000 questionnaires that we gave to the students, and interpreted them based on structural, normative and interactive dimensions generated by the social capital of school and family, and by the student's resilience. We observe positive correlations for structural and interactive variables. All of the normative variables reveal negative correlations. We present these results and elaborate hypotheses to explain them. Finally, we determined the criteria for defining school success as scholastic capital.

RESUMEN

Un análisis en cuantiles de la resiliencia entre alumnos provenientes de medios desfavorecidos.

Gabriel POWER
Universidad Laval, Quebec, Canadá
Lucie DEBLOIS
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Un análisis fundado en las nociones de capital humano y de resiliencia permitió elaborar un modelo de creación de capital humano del alumno. Utilizando ese modelo, tratamos de circunscribir los factores que pueden favorecer el éxito escolar de alumnos de 15 años provenientes de medios desfavorecidos, éxito interpretado como desarrollo de su capital humano. Hemos estudiado los resultados de los cuestionarios del alumno de Pisa 2000 y lo hemos interpretado en función de las dimensiones estructurales, normativas e interactivas generadas por el capital social de la escuela, la familia y la resiliencia del alumno. Observamos correlaciones positivas para las variables relacionadas con las dimensiones estructurales e interactivas. Todas las variables relacionadas con la dimensión normativa muestran correlaciones negativas. Presentamos dichos resultados y precisamos hipótesis explicativas. Finalmente, despejamos algunos criterios que permiten definir el éxito escolar en tanto que capital escolar.

It is a rare public policy initiative that promotes fairness and social justice and, at the same time, promotes productivity in the economy and in society at large. Investing in disadvantaged young children is such a policy. — James J. Heckman, lauréat du prix Nobel pour la science économique, billet paru dans le *Wall Street Journal* du 10 janvier 2006.

Introduction

Co-lauréat du prix Nobel de chimie en 2007, l'Italien Mario Capecchi a pourtant vécu dans la rue et sans ses parents entre l'âge de quatre et huit ans. Gamin des rues durant les années de la Deuxième Guerre mondiale, il retrouve sa mère après l'armistice et les deux sont invités par son oncle à aller vivre avec lui en Pennsylvanie aux États-Unis (Lee, 2007). Son parcours l'emmène à l'Université Harvard où il obtient un doctorat en biophysique et entame une carrière en biologie aux côtés de James Watson, lui-même lauréat d'un Nobel pour la découverte de l'ADN. Les traits caractéristiques qui ont permis à Capecchi de traverser une enfance douloureuse pour devenir un chercheur de renommée mondiale sont bien entendu difficiles à identifier, mais ils peuvent être considérés comme une forme de résilience.

Au cœur de la présente étude se trouvent les concepts de capital social et de résilience chez l'enfant. Une analyse conceptuelle déjà réalisée (Zhang *et al.* 2008) a permis d'élaborer un modèle qui vise à interpréter des résultats empiriques. Il sera dès lors possible de dégager des questions à propos de la réussite scolaire afin d'offrir une définition de la réussite scolaire.

Problématique

Au Canada, un nombre de plus en plus grand d'enfants sont touchés par des facteurs qui mettent en danger leur transition au monde adulte (Schonert-Reichl, 2000). Selon Willms (2002), entre 14 % et 16 % des enfants canadiens sont à risque sur le plan du développement cognitif et entre 17 % et 22 % le sont sur le plan du comportement. Dans ces conditions, la promotion d'une éducation de qualité et adaptée aux besoins des élèves demeure un défi. Dans leur présentation à la National Academy of Sciences américaine, Knudsen *et al.* (2006, p. 10155) expliquent qu'investir dans l'éducation des enfants issus de milieux défavorisés est de grande importance, parce que le développement cognitif qui devrait avoir lieu en bas âge est fort difficile à générer à un âge plus avancé.

Ainsi, pour étudier le problème des élèves à risque d'échec scolaire et de transition, il est possible de chercher à cerner les facteurs de risque, tels que la violence, la pauvreté, la discorde familiale, la violence envers les enfants et les abus de substances, et les difficultés des parents pour les éliminer ou les réduire (Masten et Coatsworth, 1998; Willms, 2002). Nous cherchons plutôt à encourager et renforcer certaines qualités et certains facteurs contextuels pour susciter la réussite scolaire et

favoriser une adaptation sociale et professionnelle harmonieuse. Par exemple, une surveillance parentale structurée, des buts ambitieux, la sécurité à l'école pourraient être des facteurs à considérer. La présente étude cherche à documenter les facteurs qui aident les élèves à risque à surmonter l'adversité.

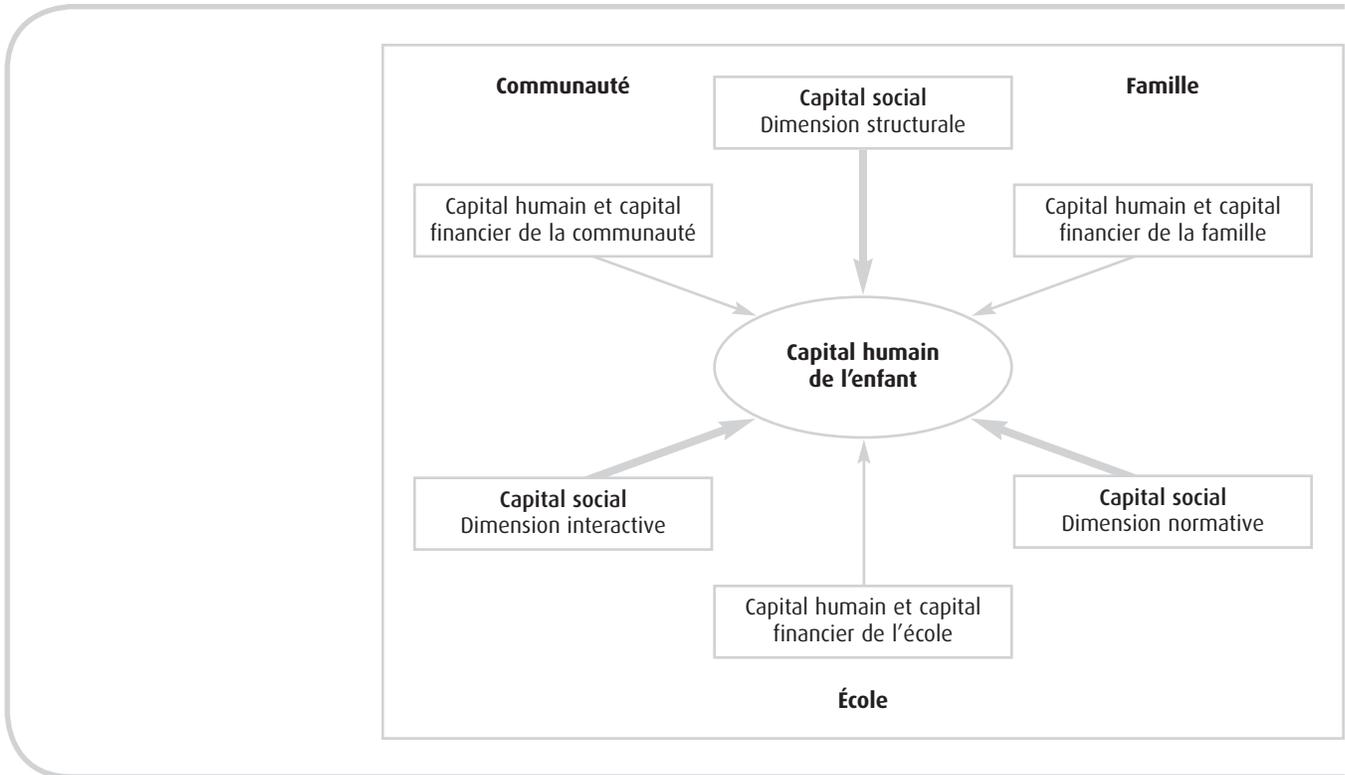
Cadre théorique: un modèle à l'épreuve

D'une part, la recherche en éducation portant sur le capital social se concentre surtout sur l'accumulation de capital social et économique comme déterminants du capital humain. Selon la théorie du capital social, le capital humain de l'enfant se structure et se développe grâce au capital humain et financier de la famille, de la communauté et de l'école. Pour l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le capital social est un «filet social» ayant des normes et des valeurs qui favorisent la coopération (Cote et Healy, 2001). Pour Putnam (1995), le capital social rend possible la poursuite d'objectifs communs par les membres d'une communauté. Dans le contexte de l'éducation, la notion de capital social doit être conceptualisée en fonction du développement du capital humain de l'élève.

D'autre part, même s'il n'existe pas de définition de la résilience qui soit univoque, certains éléments sont à la base de cette notion: une adaptation réussie en présence de l'adversité. Les recherches portant sur la résilience montrent ainsi que certains facteurs peuvent aider les enfants issus de milieux socioéconomiquement défavorisés à surmonter à la fois les obstacles et les conséquences négatives de leur environnement (Maste, 1994; Nettles et Pleck, 1993; Rutter, 1987). Ces études mettent en lumière le rôle important que peut jouer l'école (Bernard, 1991; Bertrand, 2002; Coleman, 1988; Raudenbush et Willms, 1991; Rothman, 1995; Zhang, 2002). Dans ces conditions, lorsque ces formes de capital sont plus faibles (par exemple pour les enfants issus de milieux défavorisés), le rôle de l'école pourrait en effet devenir déterminant.

Zhang, DeBlois, Kamanzi, Deniger (2008) ont élaboré un modèle théorique à la suite d'une analyse conceptuelle des notions de capital social et de résilience. Les auteurs de ce modèle ont voulu articuler entre eux les concepts de capital social et de résilience. Ainsi conceptualisé, le capital humain de l'élève se situe dans une structure où les relations entre l'enfant et ses parents, mais aussi avec les autres adultes de la communauté et ses pairs, prennent une grande importance.

Schéma 1. **Modèle de création, à travers le capital social, d'un capital humain chez les élèves issus de milieux défavorisés**



Ce modèle situe l'enfant au centre de trois environnements immédiats : la famille, la communauté et l'école. Dans ce modèle, le capital humain d'un enfant se compose du résultat des interactions du capital humain et du capital financier de la communauté, de la famille et de l'école, orchestré par le capital social. Dans ces conditions, le capital social se manifeste par trois dimensions : la dimension structurale, la dimension normative et la dimension interactive.

La première se définit par une présence parentale à domicile, la disponibilité d'activités parascolaires et communautaires destinées expressément aux élèves, la présence de réseaux et d'organisations d'élèves. Quant à la dimension normative, elle se présente par la discipline imposée à domicile et à l'école, par les attentes élevées de la part des parents, des enseignants et des amis. Enfin, la dimension interactive se manifeste par les interactions entre parent et enfant dans les discussions et l'aide aux devoirs, les interactions entre enseignant et enfant dans les échanges de questions et de réponses en classe et les interactions entre les pairs lors des formules d'apprentissage coopératif et de projets en groupe, la participation à des activités communautaires (service à la communauté, bénévolat local) et culturelles (visites au théâtre, concerts et autres activités culturelles). Nous intégrons aussi à la dimension interactive les interactions entre les élèves ainsi que les contextes et les situations d'apprentissage.

Le capital humain de l'enfant se manifeste ainsi par l'expression de ses habiletés sociales et par ses compétences. Ce modèle a été mis à l'épreuve pour interpréter certaines analyses. Ainsi, l'utilisation des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants réalisés par Pisa 2000 et 2003 a permis d'interpréter certains résultats portant sur la famille et sur l'école.

En ce qui concerne la famille, il a été possible de préciser, par exemple, qu'au Canada la scolarité du père, les possessions culturelles et le niveau de biens à la maison ont un effet modérateur (indirect) sur le niveau socioéconomique de la famille (DeBlois, Rousseau, Zhu, 2006). De plus, la communication culturelle telle qu'elle a été définie précédemment semble être le mode d'accompagnement parental le plus important pour susciter la réussite scolaire des adolescents interrogés (DeBlois, Rousseau, Deslandes, Nadeau, 2009). En outre, l'effet de la communication culturelle et de la communication sociale pourrait être en partie expliqué par le niveau socioéconomique familial. Enfin, Rousseau, DeBlois et Lapointe (2008) ont observé que les différences entre les filles et les garçons variaient selon les contextes sociaux et culturels.

En ce qui concerne l'école, les résultats de Kamanzy, DeBlois, Deniger et Zhang (2006) montrent que, quelle que soit leur origine socioéconomique, les élèves qui obtiennent un résultat supérieur à la moyenne canadienne sont ceux qui bénéficient de l'apport de la variable ressources éducatives à l'école (livres, ordinateurs, etc.). En outre, c'est à la dimension interactive que revient la plus forte corrélation avec la réussite des élèves (DeBlois, Rousseau, et Zhu, 2006), ce qui confirme l'importance des interactions déjà observées pour la composante familiale. Précisons enfin que nos analyses révèlent aussi que le climat de l'école est sous l'influence de sa composition socioéconomique (DeBlois, Lapointe et Rousseau, 2007). Ainsi, plus la composition socioéconomique des élèves de l'école est diversifiée, plus le climat scolaire pourra favoriser la réussite scolaire. Ces résultats conduisent à reconnaître l'importance de porter une attention aux conditions des personnes qui soutiennent les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés.

La présente étude vise à préciser les rôles des différentes dimensions du capital social dans la création de capital humain chez l'enfant afin d'évaluer à quel point les différentes variables associées soit au capital social ou au capital humain et financier de l'école sont pertinentes pour aider les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés. L'hypothèse mise à l'épreuve soutient que l'école peut et doit compenser le plus faible niveau de capital humain chez les élèves issus de milieux défavorisés. Partant de cette hypothèse, les questions suivantes sont posées :

- Jusqu'à quel point le capital social et le capital humain et financier de l'école peuvent-ils appuyer les élèves de milieux défavorisés et compenser les effets d'un milieu familial socioéconomique défavorisé?
- Quelles composantes du capital scolaire (humain et financier) présentent les plus grandes corrélations sur le capital humain de l'élève?
- Dans ce contexte, comment définir la réussite scolaire?

La méthodologie

Description de la source de données : l'enquête PISA pour le Canada

Les données proviennent des résultats pour le Canada de l'enquête du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'année 2000. L'âge moyen des élèves évalués est 15 ans 9 mois et les examens portent essentiellement sur la compréhension de l'écrit et, dans une moindre mesure, sur les mathématiques et la culture scientifique.

Pour les besoins de cette étude, nous avons défini un élève comme étant issu d'un milieu défavorisé si une de deux conditions s'applique : 1) l'élève vit dans une famille dont le niveau socioéconomique est peu élevé ou 2) l'élève a des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement. Enfin, un élève est défini comme doublement défavorisé si les deux conditions s'appliquent.

Cette enquête est choisie sur la base de la fidélité de l'information contenue sur la performance scolaire des élèves canadiens. En plus des *valeurs plausibles* enregistrées pour les résultats aux examens en mathématiques, science et lecture, l'enquête contient également un grand nombre de variables utiles se rapportant aux caractéristiques des écoles, leurs administrateurs et leur personnel enseignant.

Aux fins de la présente analyse, la variable dépendante qui sert de mesure pour la réussite scolaire est la valeur numérique (définie comme « valeur plausible ») du test de littératie PISA 2000 au Canada. La littératie est définie comme étant la « capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits afin de pouvoir réaliser des objectifs personnels, développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société » (Statistique Canada, 2008). La valeur plausible telle que construite par l'enquête PISA est définie comme étant une mesure sans biais (au sens statistique) de la performance des élèves aux tests. Toutefois, il ne s'agit pas précisément du résultat de l'élève au test lui-même (pour plus de détails techniques, voir OCDE, 2005). L'analyse tient compte du sexe et du niveau socioéconomique enregistré dans la base de données. Pour établir l'échantillon des élèves de milieux défavorisés, nous utilisons l'index socioéconomique généré par l'étude PISA, qui se base sur les professions du père et/ou de la mère, du niveau d'éducation le plus élevé chez ces derniers et des variables qui décrivent le bien-être financier du foyer. Selon l'index, une étudiante ou un étudiant dans le premier quartile de la distribution est classé comme socioéconomiquement désavantagé, sinon il est classé comme socioéconomiquement favorisé. En particulier, cela nous permet d'évaluer l'hypothèse qu'il existe des différences entre la composition des variables significatives chez les élèves de milieux défavorisés qui réussissent et cette composition chez ceux qui réussissent moins bien. À moins d'indication contraire, tous les tests d'hypothèse sont symétriques et utilisent le seuil de 5 % pour le choix de la valeur critique du test. Pour qu'une variable possède un effet significatif, nous exigeons ainsi au minimum qu'un test de Student rejette l'hypothèse nulle d'un effet égal à zéro selon le seuil de 5 % et aussi que la valeur du coefficient lui-même soit non négligeable.

L'échantillon utilisé est défini de la façon suivante. Nous conservons d'abord toutes les observations pour le Canada. Les variables indépendantes non utilisées

pour le Canada sont éliminées. Pour éviter de surcharger le modèle, seulement les variables indépendantes justifiées par la théorie sur la résilience de Zhang *et al.* (2008) dans le cadre scolaire sont conservées aux fins d'analyse empirique. Certaines variables d'identification sont conservées, comme le sexe et l'école, afin d'associer les données de l'élève avec les données de l'école provenant de la base de données PISA pour les écoles canadiennes.

Le modèle à estimer est le suivant : la variable dépendante est la valeur plausible au test de lecture dans l'enquête PISA 2000. Afin d'assurer l'interprétation des résultats avec ceux obtenus par d'autres chercheurs, nous utilisons les variables indices définies par PISA. L'utilisation des variables indices de PISA comporte l'avantage d'économiser en degrés de liberté, car chaque variable indice agit au lieu de plusieurs variables souvent dichotomiques (oui ou non). Enfin, ce choix réduit le nombre d'observations à éliminer pour cause de réponse manquante.

Les observations dans la base de données de PISA 2000 comportent des réponses manquantes, ce qui est habituel pour de telles enquêtes. Selon le statisticien Little (1992), une solution pour minimiser le biais causé par ces réponses manquantes est d'opter pour le « cas complet » (*complete case*), ce qui implique qu'on élimine toutes les observations qui contiennent des réponses manquantes en ne conservant que les observations « complètes ». Évidemment, cette solution exige au départ un échantillon de grande taille afin que l'échantillon final demeure d'une taille convenable pour l'analyse. Pour notre analyse, cela nous laisse avec un nombre d'observations égal à 10 303. Pour de grands échantillons, cette solution est préférable à diverses stratégies d'interpolation qui cherchent à recréer les valeurs manquantes. De plus, si l'enquête touchait à des questions délicates, personnelles ou controversées, nous pourrions croire que l'absence de réponse pourrait être non aléatoire, car certains types de répondants hésiteraient davantage à répondre; autrement dit, le biais serait important. Mais rien dans la littérature ne suggère que tel est le cas ici. Tout de même, nous évaluons le biais possible occasionné par la stratégie « cas complet » en comparant la moyenne de la valeur plausible (résultat sur le test de lecture) dans l'échantillon original avec la moyenne dans l'échantillon « cas complet ». Nous trouvons que le « cas complet » introduit un biais à la hausse faible et non significatif. Nous concluons alors que la stratégie du « cas complet » est correcte pour cette étude.

L'enquête PISA produit cinq estimations différentes de la valeur plausible au test de lecture. Selon PISA, les cinq estimations sont sans biais. Nous pouvons donc utiliser n'importe laquelle aux fins de cette étude (PISA, 2000). Par contre, pour obtenir une erreur-type correcte, ce qui est nécessaire pour déterminer quelles variables explicatives ont une association ou un effet positifs, il faut calculer une erreur-type selon la correction de Fay en utilisant les cinq estimations (PISA, 2000). Nous suivons cette approche pour chaque étape de l'analyse par quantiles.

Définition et mesure des variables explicatives

Il est utile de présenter, à titre descriptif, le contenu de certaines variables explicatives telles que construites et mesurées dans l'enquête PISA.

- Pour une question portant sur le niveau de bien-être matériel à la maison, l'enquête PISA demande de combien de téléphones (cellulaires), téléviseurs, ordinateurs, automobiles et salles de bain dispose le foyer.
- Pour définir la variable « communication culturelle », le questionnaire de l'élève de PISA 2000 demande aux élèves de décrire la fréquence à laquelle le ou les parents écoutent de la musique classique avec l'enfant, la fréquence à laquelle ils prennent le repas principal tous ensemble, celle à laquelle le ou les parents consacrent du temps à parler avec l'enfant et discutent avec l'enfant de l'actualité politique ou sociale, de livres ou de films ainsi que des résultats scolaires obtenus par l'enfant.
- Pour définir la variable « activités culturelles », les élèves précisent la fréquence à laquelle ils vont au cinéma, vont voir une pièce de théâtre, assistent à un événement sportif, visitent un musée ou une galerie d'art, ou assistent à un concert de musique classique, un opéra ou un ballet.
- Pour évaluer l'apport de l'aide aux devoirs, les élèves fournissent la fréquence à laquelle ils reçoivent de l'aide de leur mère, de leur père, de leurs frères ou sœurs, grands-parents, autres connaissances ou amis de leurs parents pour leur travail scolaire.
- Pour définir une variable « ressources éducatives et culturelles », les élèves indiquent s'ils possèdent un bureau, une chambre à eux seuls, un endroit calme où travailler, un ordinateur, des logiciels éducatifs, une calculatrice à leur seul usage, de la littérature classique chez eux, des œuvres d'art, un dictionnaire, etc.
- Pour préciser « profession future attendue », les élèves sont invités à mentionner le type de métier qu'ils espèrent pratiquer lorsqu'ils auront environ 30 ans.

Survol de la méthode d'estimation par quantiles

Le but de la présente analyse est d'estimer l'effet de différentes variables, mesurées dans le cadre de la collecte de données internationale PISA 2000, sur la performance scolaire d'élèves au Canada. La contribution principale de notre étude consiste en la comparaison des effets estimés sur la performance des élèves pour différents quantiles de la variable dépendante. C'est-à-dire que nous étudions non seulement une diversité de niveaux socioéconomiques, mais aussi leur relation selon le quantile de la variable dépendante. Les quantiles sont des points de la distribution de probabilité d'une variable aléatoire. Dans la présente étude, la variable en question est la variable dépendante (la réussite en littérature) que nous souhaitons expliquer, et les quantiles sont plus précisément les centiles. Pour illustrer, considérons le 50^e centile. Celui-ci correspond simplement à la médiane de la distribution. Un élève dont la performance est au 50^e centile réussit mieux que 50 % des élèves dans l'échantillon, et moins bien que 50 % des élèves. Pour cette étude, nous étudions les 5^e, 25^e, 50^e, 75^e et 95^e centiles. Cela nous permet d'établir les différences entre les élèves de divers niveaux de réussite, indépendamment de leur milieu socioéconomique.

Afin de mieux illustrer l'utilité des quantiles, nous proposons d'estimer d'abord un modèle linéaire de régression multivariée, puis nous estimons un modèle semblable dans le cadre d'une régression par quantiles. L'objectif est de tenter d'élucider le faible lien entre les variables indépendantes liées aux ressources de l'école et la variable dépendante, c'est-à-dire une mesure de performance scolaire chez l'élève (Hanushek, 1996). L'hypothèse posée est : si les ressources de l'école ont un effet très différent sur les élèves selon leur niveau de réussite, une analyse qui considère seulement l'élève moyen pourrait être portée à conclure que l'effet est très faible, alors qu'il pourrait être au contraire important pour certains groupes d'élèves, par exemple ceux et celles qui ont plus de difficulté scolaire.

La régression linéaire est une approche utile pour dresser un lien entre variable dépendante et variables indépendantes d'après un modèle qui est justifié par la théorie. Le modèle canonique se présente comme suit :

$$y_i = b_0 + b_1 x_{1,i} + b_2 x_{2,i} + b_3 x_{3,i} + e_i$$

où y est la variable dépendante, par exemple une mesure de réussite scolaire, où chacun des x est une variable indépendante (dans cet exemple il y en a trois), où e est une variable-erreur aléatoire qui prend en moyenne une valeur de zéro et où les indices i représentent une observation particulière (un individu) dans l'échantillon. La théorie suggère des hypothèses portant sur les valeurs que prennent les divers b_1, b_2, b_3 , par exemple l'hypothèse qu'un certain b soit zéro ou que la somme de deux b soit un.

La régression par quantiles permet d'estimer les valeurs de b conditionnellement à la valeur de la variable dépendante y , par exemple si cette dernière est au 75^e ou au 95^e centile. Dans le cadre de la présente étude, nous évaluons par exemple les différences pour un groupe de variables indépendantes entre les élèves de milieux défavorisés qui réussissent très bien et ceux et celles qui réussissent moins bien.

La littérature empirique sur la question de l'effet sur les élèves des variables liées à l'école est vaste et les conclusions, partagées (Fertig, 2003; Hanushek, 1996; Case et Deaton, 1999). La présence de ces difficultés méthodologiques encourage l'utilisation d'une nouvelle approche. Eide et Showalter (1998) par exemple étudient les facteurs qui influencent la qualité des écoles. Ils observent que la régression par quantiles offre des résultats plus riches et nuancés. Ainsi, notre hypothèse consiste à reconnaître que, pour mieux comprendre les facteurs qui aident les élèves de milieux défavorisés, il est souhaitable d'estimer les effets de façon conditionnelle en tenant compte du niveau de réussite des élèves.

Résultats pour les élèves issus de milieux défavorisés

Résultats pour la régression par quantiles appliquée au sous-échantillon d'élèves de milieux défavorisés, 95^e centile de réussite, mesurée par la valeur plausible PISA

Il est à noter que dans le reste du texte « significatif » sera employé au même sens que « statistiquement significatif ». En outre, toutes les variables qui sont discutées dans l'interprétation des résultats sont significatives. De plus, les dimensions interactive (I), normative (N) et structurale (S) ont été précisées pour chacune des variables statistiquement significatives.

Le sous-échantillon analysé ici considère les élèves de milieux défavorisés dont la performance sur le test PISA est supérieure à 95 % des résultats des autres élèves du même milieu. Dans un premier temps, il est possible de reconnaître que le nombre de variables statistiquement significatives est plus grand pour les filles que pour les garçons. Cela peut suggérer qu'il est plus difficile d'identifier des variables qui peuvent affecter la performance des garçons sur le test de lecture de PISA que ce ne l'est pour les filles.

Tableau 1. Analyse par quantiles (régression pour le 95^e centile de réussite sur le test PISA tel que mesuré par la valeur plausible), sous-échantillon élèves défavorisés

Dimension Filles	Dimension	Valeur plausible 95 ^e centile
	Effet positif ou association positive	Effet négatif ou association négative
I Joie de lire**	N	Appui éducationnel des parents**
I Habiletés informatiques*	N	Sens d'appartenance*
S Avoirs financiers*		
I Communication culturelle**		
S Manque de personnel enseignant en sciences *		
S Absence d'enseignants est un problème		
Garçons		Valeur plausible 95 ^e centile
	Effet positif ou association positive	Effet négatif ou association négative
I Profession future attendue*	N	Appui éducationnel des parents*
I Lien enseignant-élève*	N	Appui des enseignants et enseignantes*
Estimations des paramètres associés avec les variables indépendantes, regroupés par direction (effet positif ou négatif), tous significatifs au seuil de 1 % (***) ou de 5 % (*).		

Selon le modèle de création d'un capital humain chez les élèves issus de milieux défavorisés (Zhang *et al.* 2008), il est possible de regrouper certaines variables. Ainsi, sous l'influence de la famille, « les avoirs financiers » et la « communication culturelle » apparaissent significatifs au même seuil et en même temps que les variables « habiletés informatiques » et « joie de lire », que nous situons sous l'influence de

l'école. L'étude de Cézard, Gollac et Rougerie (2000) montre l'importance du capital culturel dans l'utilisation de l'informatique dans le milieu du travail puisque l'ordinateur est un outil de travail et un bien culturel. Ainsi, la variable «avoirs financiers» de la famille pourrait expliquer le développement des «habiletés informatiques» pour les élèves de ce quantile. En outre, la communication culturelle alimenterait la variable «joie de lire». Ainsi, considérées du point de vue de l'accès à l'écrit, ces variables sont liées entre elles, ce qui ajoute à leur importance. Par ailleurs, les variables «manque d'enseignants en science» et «absences des enseignants» sont corrélées positivement pour les élèves issus de milieux défavorisés qui réussissent au 95^e centile, des variables que nous regroupons sous l'influence de l'école. Dans ces conditions, nous posons l'hypothèse qu'en l'absence d'enseignants les élèves sont poussés à avoir plus d'autonomie dans la réalisation de leurs travaux et, par conséquent, à lire davantage. Cette hypothèse se voit renforcée par la présence de la variable «joie de lire» que nous avons déjà discutée. La variable «sens d'appartenance» est corrélée négativement, ce qui semble contredire les résultats obtenus lors d'une analyse réalisée précédemment (DeBlois, Rousseau et Lapointe, 2007). Il faut toutefois retenir que ces résultats sont vrais seulement pour les filles, qui réussissent bien au-dessus de la moyenne, donc celles qui n'ont pas besoin de ce soutien, ce qui confirmerait l'importance de l'autonomie de ces élèves.

Il semble que peu de variables puissent être identifiées à travers les questionnaires de PISA 2000 pour les garçons issus de ces milieux par rapport aux élèves favorisés (voir l'annexe). Pour ceux qui réussissent au 95^e centile, seules les variables «profession future attendue» et «lien enseignant-élève» sont corrélées positivement. Ces variables sont différentes de celles des filles. En outre, une corrélation négative apparaît pour les variables «appui éducationnel familial» et «appui de l'enseignant». Nous expliquons ce résultat par le fait que les élèves ayant besoin d'aide vont solliciter les parents ou les enseignants, ce qui n'est pas le cas de ce groupe.

En somme, pour les filles et les garçons issus de milieux défavorisés qui réussissent très bien, il semble que les variables liées à une dimension interactive soient corrélées positivement, alors que celles qui sont liées à une dimension normative sont corrélées négativement.

Résultats pour la régression par quantiles appliquée au sous-échantillon d'élèves de milieux défavorisés, 75^e centile de réussite, mesurée par la valeur plausible PISA

Pour les filles dont le niveau de réussite en lecture, mesuré par PISA, est plus fort que 75% des résultats des autres élèves du même milieu socioéconomique, la variable du niveau d'éducation des parents, que nous avons l'habitude de rencontrer dans ce type d'étude, montre de nouveau des corrélations positives. Cette variable s'accompagne de celles qui ont été observées précédemment : «habiletés informatiques» et «joie de lire». Les variables «communication culturelle» et «avoirs financiers» de la famille sont encore présentes. Enfin, la «profession future attendue» qui était présente pour les garçons apparaît pour les filles. Elle sera présente à chacun des centiles inférieurs à 75 par la suite.

Tableau 2. **Analyse par quantiles (régression pour le 75^e centile de réussite sur le test PISA tel que mesuré par la valeur plausible), sous-échantillon élèves défavorisés**

Dimension	Filles	Dimension	Valeur plausible 75 ^e centile
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue**	N	Appui éducationnel des parents**
S	Maximum du niveau d'éducation des parents*	N	Sens d'appartenance**
I	Joie de lire**	N	Pression pour réussir*
I	Habilités informatiques*	S	Possessions culturelles*
S	Avoirs financiers**	N	Attitude à l'égard de l'informatique*
I	Communication culturelle*	S	Bâtiments en pauvre condition*
		N	École buissonnière est un problème**
Garçons		Valeur plausible 75 ^e centile	
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue**	N	Appui éducationnel des parents**
I	Habilités informatiques*	N	Expérience informatique*
I	Lien enseignant-élève*		
Estimations des paramètres associés avec les variables indépendantes, regroupés par direction (effet positif ou négatif), tous significatifs au seuil de 1 % (***) ou de 5 % (*).			

Les variables ayant une corrélation négative sont les mêmes que pour le 95^e centile, mais d'autres s'ajoutent. Ainsi, la variable « pression pour réussir » nous apprend que moins les filles ont de pression, meilleurs sont leurs résultats. Toutefois, cette variable est présente aussi chez les filles qui réussissent moins bien. Il n'est donc pas possible de tirer de conclusion nette. Toutefois, cette variable n'est pas présente lorsque les filles réussissent au 95^e centile, ce qui semble s'expliquer par la confiance que ces dernières ont acquise lorsqu'elles réussissent. En outre, la variable « possessions culturelles » offre aussi une corrélation négative. Cela nous conduit à interpréter que ce ne sont pas les possessions culturelles qui influencent les résultats des filles en lecture mais bien ce qui se fait avec ces livres ou ces films.

Pour les garçons, les variables « habiletés informatiques » et « lien enseignant-élève », que nous regroupons sous l'influence de l'école, offrent des corrélations positives. Les habiletés informatiques développées confirment ainsi l'accès à l'écrit par ce véhicule. Sous l'influence de la famille, la « profession future attendue » offre une corrélation positive. Toutefois, l'« appui éducationnel familial » et l'« expérience informatique » présentent de nouveau une corrélation négative.

En somme, les variables liées à la dimension interactive montrent des corrélations positives tant chez les garçons que chez les filles. Alors que les filles qui se situent dans le 75^e et le 95^e centile semblent plus influencées par la variable « communications culturelles », chez les garçons ce sont les variables « lien enseignant-élève » et « profession future attendue » qui sont associées à la réussite en lecture.

Dans ces conditions, le rôle des modèles de trajectoire de vie (les mentors) aurait une importance particulière pour les garçons. Toutefois, les variables liées à une dimension normative présentent à nouveau une corrélation négative.

Résultats pour la régression par quantiles appliquée au sous-échantillon d'élèves de milieux défavorisés, 50^e centile de réussite (médiane), mesurée par la valeur plausible PISA

Il est intéressant de noter que le nombre de variables significatives est plus grand pour les centiles vers le centre de la distribution que pour les centiles aux deux extrêmes (95^e et 5^e centiles). Deux explications sont possibles. Il se peut que les élèves aux deux extrêmes de la distribution soient peu sensibles aux interventions ou influences diverses, positives ou négatives. Ainsi, une stratégie pourrait être bénéfique pour l'élève moyen sans nécessairement avoir d'impact sur les élèves particulièrement forts ou faibles. Toutefois, une seconde possibilité est que d'un point de vue statistique, comme il y a moins d'élèves dans les extrêmes que dans le centre de la distribution, il est plus difficile pour les premiers d'obtenir des coefficients significatifs que pour les derniers. Dans ce cas, nous avons pour résultat un nombre plus petit de variables significatives.

Tableau 3. Analyse par quantiles (régression pour le 50^e centile de réussite (la médiane) sur le test PISA tel que mesuré par la valeur plausible), sous-échantillon élèves défavorisés

Dimension	Filles	Dimension	Valeur plausible 50 ^e centile
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue**	N	Appui éducationnel des parents**
S	Maximum du niveau d'éducation des parents**	N	Sens d'appartenance*
I	Joie de lire**	N	Pression pour réussir**
I	Habilités informatiques*	N	Expérience informatique*
S	Avoirs financiers**	S	Bâtiments en pauvre condition*
N	Autonomie de l'enseignant ou de l'enseignante*		
S	Infrastructure physique de l'école**		
Garçons		Valeur plausible 75 ^e centile	
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue**	N	Soutien scolaire des parents**
I	Habilités informatiques*	S	Possessions culturelles**
		N	Expérience informatique*
		N	Appui des enseignants*
Estimations des paramètres associés avec les variables indépendantes, regroupés par direction (effet positif ou négatif), tous significatifs au seuil de 1 % (***) ou de 5 % (*).			

Pour les filles dont le niveau de réussite mesuré par PISA est plus fort que 50 % des résultats des autres élèves du même milieu, le niveau maximum d'éducation des parents et les avoirs financiers de la famille sont des variables qui offrent une corrélation positive. Les variables « autonomie de l'enseignant » et « infrastructure physique de l'école », qui sont sous l'influence de l'école, s'ajoutent. Les variables « joie de lire » et « habiletés informatiques » offrent à nouveau des corrélations positives. Certaines variables comme « expérience informatique » et « condition physique médiocre des bâtiments » sont corrélées négativement. Sous l'influence de la famille, les variables dont la corrélation est négative sont « appui éducationnel familial » et « pression pour réussir ». Ces résultats sont assez semblables à ceux observés au 75^e centile, mais les élèves réussissent moins bien. Ainsi, plusieurs variables semblent intervenir pour une plus grande quantité d'élèves.

Pour les garçons, les variables, sous l'influence de la famille, dont la corrélation est positive sont les « habiletés informatiques » et la « profession future attendue ». Certaines variables, sous l'influence de l'école, offrent toujours une corrélation négative. C'est le cas de l'« expérience informatique » et de l'« appui des enseignants ». Ce même type de variables, sous l'influence de la famille, présentent aussi une corrélation négative. Il s'agit de l'« appui éducationnel familial » et des « possessions culturelles ». La récurrence de ces corrélations tend à rendre de plus en plus plausibles les interprétations réalisées précédemment.

En somme, les variables de la dimension interactive présentent généralement une corrélation positive tant pour les garçons que pour les filles. Toutefois, les variables de la dimension structurale semblent plus importantes pour les filles que pour les garçons. Enfin, les variables de la dimension normative offrent de nouveau des corrélations négatives.

Résultats pour la régression par quantiles appliquée au sous-échantillon d'élèves de milieux défavorisés, 25^e centile de réussite, mesurée par la valeur plausible PISA

Rappelons que le sous-échantillon analysé considère les élèves de milieux défavorisés dont la performance sur le test PISA est supérieure à 25 % des résultats des autres élèves issus du même milieu.

Tableau 4. **Analyse par quantiles (régression pour le 25^e centile de réussite sur le test PISA tel que mesuré par la valeur plausible), sous-échantillon élèves défavorisés**

Dimension	Filles	Dimension	Valeur plausible 25 ^e centile
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue*	N	Appui éducationnel des parents**
I	Joie de lire**	N	Pression pour réussir**
I	Habilités informatiques*	N	Expérience informatique**
S	Maximum du niveau d'éducation des parents**	S	Bâtiments en pauvre condition*
S	Avoirs financiers*	S	Insuffisance du temps d'enseignement *
S	Ressources éducatives de la famille*	S	Qualité des ressources éducatives de l'école, d'après l'administration*
Garçons		Valeur plausible 75 ^e centile	
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue**	N	Appui éducationnel des parents**
S	Maximum du niveau d'éducation des parents**	S	Possessions culturelles*
S	Ressources éducatives du ménage*	N	Expérience informatique**
S	Matériel de laboratoire insuffisant*	S	École financée en partie par frais de scolarité*
Estimations des paramètres associés avec les variables indépendantes, regroupés par direction (effet positif ou négatif), tous significatifs au seuil de 1 % (***) ou de 5 % (*).			

À nouveau, la variable « maximum du niveau d'éducation des parents » s'ajoute la variable « ressources éducatives de la famille », et ce, tant pour les garçons que pour les filles. La variable « ressources éducatives de la famille » n'est présente qu'au 25^e centile, aussi bien chez les garçons que les filles. La variable « avoires financiers » demeure présente au 25^e centile pour les filles. Les variables « habiletés informatiques », « joie de lire » et « profession future attendue » offrent des corrélations positives.

Chez les garçons, seule la variable « profession future attendue » montre une corrélation positive. La corrélation positive de la réussite en lecture avec la variable « matériel de laboratoire insuffisant » pourrait être interprétée comme une occasion ratée de contextualiser les activités de lecture, d'où les moins bons résultats des élèves.

Déjà, nous observons la présence de corrélations significatives et positives pour des variables liées à la famille. Toutefois, ces dernières ne permettent pas aux élèves d'obtenir de meilleurs résultats au test de lecture de l'enquête PISA 2000. La dimension structurale s'ajoute de façon importante. Les variables liées à la dimension normative ne présentent que des corrélations négatives.

Résultats pour la régression par quantiles appliquée au sous-échantillon d'élèves défavorisés, 5^e centile de réussite, mesurée par la valeur plausible PISA

Rappelons que la performance d'un élève au 5^e centile de réussite selon le test PISA 2000 serait plus faible que 95 % de tous les résultats parmi les élèves dans cet échantillon.

Tableau 5. Analyse par quantiles (régression pour le 5^e centile de réussite sur le test PISA tel que mesuré par la valeur plausible), sous-échantillon élèves défavorisés – filles et garçons pris séparément

Dimension	Filles	Dimension	Valeur plausible 5 ^e centile
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue de l'élève**	S	Qualité des ressources éducatives de l'école, d'après l'administration*
I	Joie de lire*	S	Disponibilité des programmes de formation du personnel enseignant*
	Garçons		Valeur plausible 75^e centile
	Effet positif ou association positive		Effet négatif ou association négative
I	Profession future attendue de l'élève**	S	Absence de ressources multimédias*
I	Habilités informatiques*		
Estimations des paramètres associés avec les variables indépendantes, regroupés par direction (effet positif ou négatif), tous significatifs au seuil de 1 % (***) ou de 5 % (*).			

Dans ce sous-échantillon d'élèves, les seules variables dont les coefficients sont positifs pour les filles sont « profession future attendue de l'élève » et « joie de lire », des variables liées à la dimension interactive. Les variables « programmes de développement carrière enseignants » et « ressources éducatives de l'école » offrent des corrélations négatives. Comme il s'agit d'une association (corrélation) et non pas nécessairement d'une relation cause à effet, l'interprétation raisonnable de ce résultat est que, lorsque les élèves ont beaucoup de difficulté, les écoles vont chercher davantage de ressources éducatives et les enseignants et enseignantes vont chercher davantage de formation.

Chez les garçons, les variables « profession future attendue de l'élève » et « habilités informatiques », des manifestations de la dimension interactive offrent des corrélations positives. Toutefois, la variable « absence de ressources multimédias » a une corrélation négative. Ainsi, les ressources informatiques et les médias seraient bénéfiques pour les élèves en grande difficulté dans la mesure où ils les introduisent à l'écrit et à une variété d'informations.

Relation entre les variables et les composantes du modèle de création du capital humain de l'élève (Zhang *et al.*, 2008)

Les résultats sont en général plus riches pour les filles que pour les garçons et semblent moins informatifs aux extrêmes, c'est-à-dire au 5^e et au 95^e centile. Par exemple, les élèves pour lesquels les résultats obtenus au test PISA 2000 sont plus faibles que 95 % de tous les résultats parmi les élèves de milieux défavorisés montrent peu de corrélations avec les variables évaluées par le questionnaire de l'élève PISA 2000. Des cadres théoriques sociologiques, psychopédagogiques, psychologiques ou didactiques permettraient d'introduire de nouvelles variables.

Le modèle de création du capital humain (Zhang *et al.*, 2008) considère les environnements familial, scolaire et communautaire. La recherche en éducation portant sur le capital social se concentre sur le développement de capital social et financier comme déterminants du capital humain. Relativement peu d'études portent autant d'attention sur les différentes dimensions du capital social et leurs rôles potentiellement différents pour la création de capital humain chez l'enfant. Le regroupement de l'ensemble des variables à l'étude en trois dimensions (structurale, normative et interactive) a conduit à certaines observations.

Ainsi, lorsque le niveau de réussite mesuré par PISA 2000 est plus élevé que 75 % des résultats des autres élèves issus de milieux défavorisés, les variables de la dimension interactive semblent importantes tant pour les garçons que pour les filles. De plus, les variables qui apparaissent pour les filles qui se situent au-dessus du 50^e percentile de réussite (la médiane) introduisent la dimension structurale tant du point de vue de l'école que de la famille. Par exemple, les variables « niveau maximum d'éducation des parents » et « avoirs financiers de la famille » offrent des corrélations positives tout comme les variables « autonomie des enseignants » et « infrastructure scolaire ».

Enfin, pour les filles dont le niveau de réussite est plus faible que 75 % des autres élèves, les dimensions structurales et interactives dominant alors que la dimension normative offre toujours des effets ou associations négatifs. Ces dernières variables ont en commun d'offrir soit une forme d'appui ou une forme de pression. Une interprétation raisonnable de ces liens négatifs serait que les filles qui ont plus de difficulté vont recevoir davantage d'appui, ce qui crée davantage de pression. Toutefois, cela n'améliore pas les résultats au test de lecture. Une deuxième hypothèse voudrait que les interventions portent davantage sur les comportements des élèves au détriment d'interventions sur les contenus d'apprentissage. Une troisième hypothèse consiste à penser que les interventions d'apprentissage portent davantage sur des stratégies d'enseignement qui font intervenir la répétition d'explications plutôt que l'enrichissement des conceptualisations. René de Cotret et Giroux (2003) ont d'ailleurs observé comment le même enseignant modifiait son intervention devant des classes de doubleurs.

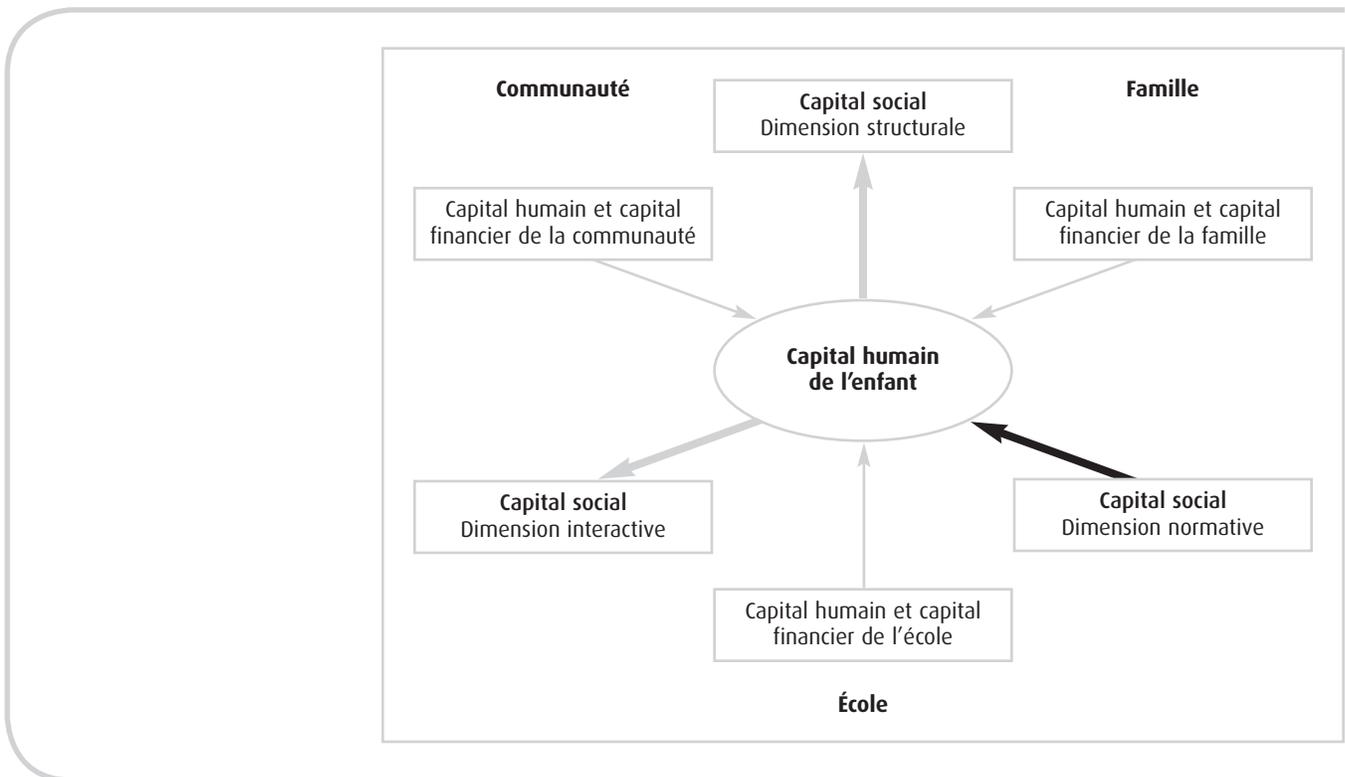
La plupart des études quantitatives empiriques ne peuvent déceler de lien statistiquement significatif entre les variables liées aux écoles et aux diverses mesures de réussite académique (Hanushek, 1986, 1996). Le modèle de la création du capital humain de l'élève permet de structurer les variables afin d'étudier les relations entre

elles. Ces observations conduisent à discuter le modèle initial pour y situer l'influence de l'élève dans la constitution des différentes dimensions. Dans ces conditions, ce modèle permettrait de soulever de nouvelles questions compte tenu de la présence simultanée de plusieurs variables et de la posture proactive de l'élève.

Résultats et discussion

Notre objectif dans cette étude était de contribuer à identifier des éléments de réponse aux questions énoncées au départ en confirmant ou en infirmant l'hypothèse selon laquelle le capital humain et financier de l'école pouvait compenser le niveau socioéconomique moins élevé de la famille pour observer une relation statistiquement significative et positive pour au moins certaines variables. L'analyse par quantile permet d'observer une corrélation entre certaines variables telles que la « joie de lire » ou encore la « profession attendue de l'élève ». La réussite des élèves, pour tous les quantiles, montre aussi l'importance de l'engagement de l'élève dans le développement de son capital humain. Ce résultat laisse voir l'importance d'introduire l'influence proactive de l'élève dans le modèle.

Schéma 2. **Modèle modifié de création, à travers le capital social, d'un capital humain chez les élèves issus de milieux défavorisés**



Le modèle initial a permis d'organiser les données, plus particulièrement en ce qui concerne les facteurs familiaux et les facteurs scolaires. Toutefois, en inversant la direction des flèches centrales et en établissant une relation entre le capital humain de l'élève et les dimensions structurale et interactive, nous offrons à l'élève une posture proactive dans la définition des différentes dimensions du capital social. La dimension normative demeure cependant orientée dans la même direction en raison de la corrélation négative observée entre les variables en jeu et la réussite en lecture. Étant donné que cette dimension correspond au sentiment d'appartenance, à la pression de réussite, aux appuis des parents et des enseignants, la constitution de ce type réseau social ne serait pas adaptée pour favoriser la réussite en lecture. Ce choix oriente notre interprétation des résultats.

L'analyse selon la régression par quantiles montre que l'effet de diverses variables liées à l'école n'est pas le même pour les élèves de milieux défavorisés qui réussissent bien et les élèves de même milieu qui ont de la difficulté. De plus, il semble que les variables liées à l'école sont plus souvent significatives pour les filles que pour les garçons. En outre, les variables liées à l'école semblent habituellement imbriquées dans la dimension interactive. L'exemple de la variable «lien enseignant-élève» permet de réfléchir à cette question. Ainsi, la relation entre enseignant et élève semble particulièrement importante pour les garçons des 75^e au 95^e centile. Le rôle de l'enseignant est important tant pour les garçons que pour les filles, mais de façon différente. Par exemple, la réussite chez les garçons semble influencée en particulier par les interactions. Par contre, la réussite des filles serait affectée davantage par des variables de la dimension structurale, telles que «autonomie de l'enseignant», «manque problématique d'enseignants», «absence problématique d'enseignants», «insuffisance problématique de temps d'enseignement», qui ne sont pas significatives pour les garçons. (À noter aussi que pour les filles la variable «moral de l'enseignant» est présente, mais elle n'est significative qu'au seuil de 10%. Elle n'est donc pas présentée dans les résultats.) Ces variables pourraient engendrer la nécessité, pour les filles, de développer leur autonomie, ce qui est socialement valorisé.

En ce qui concerne la famille, les «avoirs financiers» ont une corrélation positive beaucoup plus importante pour les filles que pour les garçons, et ce lien est plus fort parmi les élèves résilients que parmi les élèves en grande difficulté. En outre, la variable «maximum de niveau d'éducation» des parents est corrélée positivement pour les filles et pour les garçons, sauf aux extrêmes. Toutefois, «l'appui éducationnel de la famille» offre une corrélation négative à tous les quantiles, ce qui vient confirmer nos travaux portant sur l'aide aux devoirs (DeBlois *et al.*, 2009).

Toutefois, bien qu'importantes, l'ensemble des variables à l'étude ne permettent pas de discriminer des interventions spécifiques pour cette population. En effet, nous observons l'importance de la dimension interactive par la présence de la variable «profession future attendue de l'élève» à tous les quantiles pour les garçons et les filles, sauf au 95^e pour les filles. Cette variable n'est donc pas discriminante au sens où elle est présente chez l'ensemble des élèves interrogés, mais elle demeure importante pour tous les élèves. La variable «joie de lire», pour sa part, est corrélée positivement avec la réussite en lecture à tous les quantiles pour les filles, mais

n'apparaît pas pour les garçons puisqu'elle se manifeste par la variable «habiletés informatiques». Cette variable devient donc discriminante pour les filles seulement. Nous avons déjà observé des différences plus grandes entre les filles et les garçons, et ce, entre les élèves au Québec et pour l'ensemble des élèves canadiens (Rousseau, DeBlois, Lapointe, 2008). Nos résultats invitent à la prudence, puisque ces profils d'apprenants différenciés selon le sexe pourraient varier selon les contextes sociaux et culturels. Pour être en mesure de généraliser ces constats, il demeure important d'étudier la question par contexte socioculturel.

Enfin, le nombre de variables sur lesquelles il semble possible d'intervenir est moins élevé chez les élèves issus de milieux défavorisés que chez l'ensemble des élèves. Il semble donc y avoir très peu de variables au 5^e centile, parmi celles identifiées par les questionnaires Pisa 2000, sur lesquelles il est possible d'observer des corrélations avec la réussite à ce test lorsque les élèves sont issus de milieux défavorisés. Pour l'ensemble des élèves, tant pour les garçons que pour les filles, les variables communes sont liées à la dimension interactive (la communication culturelle, le plaisir de lire, les relations enseignant-élèves et les habiletés informatiques, la profession attendue de l'élève). Ces variables, considérées comme des charnières, pourraient servir d'interfaces entre l'école et la famille. Elles pourraient contribuer à la création d'interactions entre l'élève, l'enseignant et les parents pour favoriser le développement d'un capital scolaire évoqué dans les études de Moatty (1995). En effet, pour lui, la formation, un indicateur du capital scolaire joue un rôle important au moment de l'insertion professionnelle, notamment dans le secteur privé où les structures plus petites exigent des qualités sociales et scolaires (Moatty, 2004, p. 94). En outre, de nouveaux comportements culturels, comme la communication et la coopération entre pairs, sont forgés dans la famille ou avec les pairs à l'école. À ce sujet, Dufour et Frimousse (2006) précisent que «le jeune à faible capital scolaire a besoin d'un parrain afin de préparer sa socialisation organisationnelle».

Dans ces conditions, discuter d'une définition de la réussite scolaire devrait non seulement ajouter certaines variables à la dimension normative habituelle mais intégrer une dimension interactive. Ainsi, la réussite scolaire pourrait correspondre non seulement à la réussite des élèves, mais aussi à leur projection dans différents projets, dont celui de leur insertion professionnelle. En outre, la réussite scolaire qui se manifeste à travers des variables liées à la dimension interactive exprime l'engagement de l'élève.

Conclusion

Un nombre assez grand de variables issues de la base de données PISA 2000 semblent jouer sur la réussite en lecture, sauf au 5^e centile. La combinaison des variables liées à la dimension interactive indique l'importance d'offrir aux enseignants et aux parents des conditions qui leur permettent d'utiliser des moyens de collaborer. Enfin, la récurrence de la dimension interactive offre un «lieu» pour créer des interactions entre l'école et la famille et pour vivre la réussite scolaire.

La méthode d'analyse par quantiles permet de reconnaître l'importance des communications culturelles inscrites dans des relations enseignant-élève, manifestation de la dimension interactive, de même que la variable « profession future attendue par l'élève », manifestation de la dimension interactive, pour favoriser la réussite des élèves issus d'un milieu socioéconomique défavorisé. Ce type de variables pourrait accentuer l'influence de la dimension interactive du modèle initial de Zhang *et al.* (2008). L'influence de ce modèle sur la définition de la réussite scolaire pourrait offrir une direction pour l'évaluation et l'intervention aux différents niveaux de discours à l'égard de la réussite scolaire.

Références bibliographiques

- BERNARD, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- BERTRAND, R. (2002). L'accès aux ressources pédagogiques : d'autres données en réponse à Zhang. Dans P. de Broucker et A. Sweetman (dir.), *Towards Evidence-based Policy for Canadian Education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University/Press for the John Deutsch Institute.
- CASE, A. et A. DEATON (1999). School inputs and educational outcomes in South Africa. *Quarterly Journal of Economics*, 114(3), 1047-1084.
- CÉZARD, M., GOLLAC, M. et ROUGERIE, C. (2000). « L'ordinateur, outil de travail et bien culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 134, 22-28.
- COLEMAN, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94. Supplement: Organizations and Institutions: Social and Economic to the Analysis of Social Structure, S95-S120.
- ROUSSEAU, M., DEBLOIS, L. et LAPOINTE, C. (2008). Relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves. Dans R. Deslandes, *Collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (p. 45-65). Cahiers scientifiques, ACFAS.
- DEBLOIS, L., DESLANDES, R., ROUSSEAU, M. et NADEAU, J. (2009). L'accompagnement parental comme facteur de protection de la réussite. *Revue McGill*. Montréal.
- DEBLOIS, L., LAPOINTE, C. et ROUSSEAU, M. (2007, mars). *L'équité en éducation*. Colloque. Université Laval. www.fse.ulaval.ca/].

- DUFOUR, L. et FRIMOUSSE, S. (2006). La socialisation organisationnelle des jeunes à faible capital scolaire. *Management et avenir*, 4(10), 145-160.
- EIDE, E. et SHOWALTER, M. H. (XXX). The effect of school quality on student performance: A quantile regression approach. *Economic Letters*, 58(3), 345-350.
- FERTIG, M. (2003). Who's to blame? The determinants of German students' achievement in the PISA 2000 study. *IZA Discussion Papers 739*. Institute for the Study of Labor (IZA).
- GIROUX, J. et RENÉ DE COTRET, S. (2003). Le temps didactique dans trois classes de secondaire I (doubleurs, ordinaires, forts). La spécificité de l'enseignement des mathématiques en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, XXXI(2). [En ligne]. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_2_155.pdf].
- HANUSHEK, E. A. (1996). Measuring investment in education. *Journal of Economic Perspectives*, 10(4), 9-30.
- JACOB, B. et L. LEFGREN (2007). What do parents value in education? An empirical investigation of parents' revealed preferences for teachers. *Quarterly Journal of Economics*, 122(4), 1603-1637.
- KAMANZY, C., ZHANG, X. Y., DEBLOIS, L. et Deniger, M. A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(1), 127-147.
- KNUDSEN, E. I., HECKMAN, J. J., CAMERON, J. L. et SHONKOFF, J. P. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103, 10155-10162.
- KOENKER, R. et BASSETT, G. Jr. (1978). Regression quantiles. *Econometrica*, 46(1), 33-50.
- LE MONDE (2007). L'incroyable destinée de Mario Capecchi, Prix Nobel de médecine. *Le Monde*, 9 octobre, [En ligne]. [<http://www.lemonde.fr/web/article/0,1-0@2-3244,36-965008@51-964090,0.html>] (Consulté le 11 novembre 2007).
- LEE, C. (2007). From child on the street to Nobel laureate. *The Washington Post*, 9 octobre, A01.
- MASTEN, A. et COATSWORTH, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- MASTEN, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. Dans M. C. Wang et E. W. Gordon (dir.), *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (p. 3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- MOATTY, Fr. (2004). L'évolution du rôle du capital scolaire dans le modèle sociétal français d'accès à l'informatique au travail: « massification » ou « démocratisation » de l'accès?, *Réseaux*, 127, 83-114.
- NETTLES, S. M. et PLECK, J. H. (1993). *Risk, Resilience, and Development: The Multiple Ecologies of Black Adolescents*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The Johns Hopkins University.
- OCDE (2005). Pisa 2003. *Manuel d'analyse des données*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.
- RAUDENBUSH, S. W. et WILLMS, J. D. (1991). *Schools, Classrooms, and Pupils: International Studies of Schooling from the Multilevel Perspective*. New York: Academic Press.
- ROTHMAN, R. (1995). *Measuring up: Standards, Assessment, and School Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROUSSEAU, M. et DEBLOIS, L. (2007). *L'impact du capital scolaire sur la réussite des élèves en lecture et en mathématiques*. Communication présentée dans le cadre des Dixièmes rencontres du Réseau international de recherche en éducation et en formation (REF), Sherbrooke, Québec.
- RUTTER, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- STATISTIQUE CANADA (2011). Questions d'éducation: le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada (Glossaire). Ottawa: Statistique Canada. [En ligne]. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/def/4068716-fra.htm>] (Consulté le 25 février 2011).
- WILLMS, J. D. (2002). The prevalence of vulnerable children. Dans J. D. Willms (dir.), *Vulnerable Children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth* (p. 45-69). Edmonton: The University of Alberta Press.
- ZHANG, X. Y., DEBLOIS, L., KAMANZI, C. et DENIGER, M A. (2008). A theory of success for disadvantaged children: Re-conceptualisation of social capital in the light of resilience. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(1), 97-112.
- ZHANG, Y. (2002). The distribution of access to educational resources for 8th grade math in Canada: How equitable is it? Dans P. de Broucker et A. Sweetman (dir.), *Towards Evidence-based Policy for Canadian Education/Vers des politiques canadiennes d'éducation fondées sur la recherche*. Montréal et Kingston: McGill-Queen's University/Press for the John Deutsch Institute.

Annexe

Analyse par régression multivariée classique, échantillon complet filles

Estimations des paramètres associés avec les variables indépendantes, regroupés par direction (effet positif ou négatif), tous significatifs au seuil de 1 % (**)
ou de 5 % (*)

Effet positif ou association positive	Effet négatif ou association négative
Profession de la mère	Sens d'appartenance
Profession du père	Pression pour réussir
Profession future attendue de l'élève	Expérience informatique
Joie de lire	École financée en partie par philanthropie
Habilités informatiques	.
Maximum du niveau d'éducation des parents	.
Avoirs financiers	.
Ressources éducatives du ménage	.
Temps mis aux devoirs	.
Communication culturelle	.
Activités culturelles	.
Lien enseignant-élève	.
Autonomie de l'enseignant ou enseignante	.
Manque problématique de personnel d'appui	.

Note : Tous sont au seuil 1 %.

Analyse par régression multivariée classique, échantillon complet garçons

Estimations des paramètres associés avec les variables indépendantes, regroupés par direction (effet positif ou négatif), tous significatifs au seuil de 1 % (***) ou de 5 % (*)

Effet positif ou association positive	Effet négatif ou association négative
Profession de la mère*	Programmes de formation des enseignants et enseignantes offerts*
Profession future attendue de l'élève	Manque problématique de personnel d'appui *
Joie de lire	Performance de l'enseignant ou de l'enseignante évaluée en fonction de la réussite des élèves*
Diversité de lecture	Cours pour élèves en difficulté offerts
Habilités informatiques	Qualité des ressources éducatives de l'école, d'après l'administration*
Maximum du niveau d'éducation des parents	Climat disciplinaire de l'école
Avoirs financiers*	École financée en partie par philanthropie*
Ressources éducatives du ménage	Appui des enseignants et enseignantes
Communication culturelle	Expérience informatique
Lien enseignant-élève	Sens d'appartenance*
Transfert élève pour raison de faible réussite*	.
Transfert élève pour raison de besoins spéciaux*	.
Matériel arts plastiques insuffisant*	.
Cours pour élèves doués offerts*	.
Communication par l'école des résultats scolaires aux autorités publiques*	.
Manque problématique de personnel enseignant*	.

Note: * indique seuil 5 %, sinon 1 %.

Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation

Yves DE CHAMPLAIN

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

La réussite est intimement liée à l'évaluation parce que toute réussite est le résultat d'une évaluation. Mais lorsque le discours sur la réussite entre en contradiction avec les pratiques d'évaluation, comment cela affecte-t-il les personnes concernées? Cet article analyse trois situations vécues par des enseignants au primaire, ainsi qu'une autre abordée du point de vue d'une élève de troisième secondaire. Chacune de ces situations touche la personne qui la vit d'une façon différente et à des niveaux divers, mais, dans chaque situation, on est témoin d'un bris de contrat qui éclaire la nature de la contradiction entre le discours et la pratique. Ces bris de contrat s'appliquent au contrat d'embauche professionnel, à l'engagement personnel de l'enseignant et de l'élève, de même qu'au contrat social qui fonde le système d'éducation. Si le bris de contrat en contexte d'évaluation est perçu comme un obstacle par les enseignants et tend à faire s'effriter le sens que ceux-ci sont en mesure de donner à leur travail, on y découvre également des pistes authentiques pour favoriser la réussite des élèves.

ABSTRACT

Views on success and assessment practices

Yves DE CHAMPLAIN

University of Moncton, New Brunswick, Canada

Success is intimately related to assessment, because all success is the result of an assessment. But how are those involved affected when the discourse on success contradicts assessment practices? This article analyses three situations experienced by elementary school teachers, and another examines the point of view of a secondary three student. Each of these situations affects the person who experiences it differently and at different levels, but in each situation, we see a breach of contract that helps us understand the nature of the contradiction between discourse and practice. These breaches of contract are linked to professional hiring contracts, the personal commitments of teachers and students, and the social contract behind the education system. Even if the breach of contract in the assessment context is seen as an obstacle by the teachers, and tends to erode the meaning that they are able to give to their work, we also see promising means of promoting student success.

RESUMEN

Discurso sobre el éxito y las prácticas evaluativas

Yves DE CHAMPLAIN

Universidad de Moncton, Nuevo-Brunswick, Canadá

El éxito está íntimamente ligado a la evaluación porque todo éxito es el resultado de una evaluación. Pero cuando el discurso sobre el éxito entra en contradicción con las prácticas evaluativas, ¿cómo se afecta a las personas implicadas? Este artículo analiza tres situaciones vividas por maestros de primaria, así como otra que aborda el punto de vista de una alumna de tercero de secundaria. Cada una de esas situaciones afecta a la persona que la vive de manera diferente y a niveles diferentes, pero cada situación nos muestra la violación de los contratos de empleo profesional, de compromiso del maestro y presenta la tendencia a pulverizar el sentido que los maestros pueden dar a su trabajo, y asimismo descubrimos pistas auténticas para favorecer el éxito de los alumnos.

Introduction

La réflexion proposée ici s'intéresse à la relation qui peut exister entre le discours sur la réussite et les pratiques d'évaluation au sein du système scolaire. Pour ce faire, quatre situations pédagogiques d'évaluation seront analysées : en première année, en sixième année, en secondaire trois, puis une autre dans le cadre d'un cours de musique au primaire. Il s'agit d'une réflexion se basant sur le point de vue subjectif des acteurs concernés, soit trois enseignants et une élève. En ce qui concerne les trois premières situations, la réflexion se base sur un fragment de discours recueilli en entrevue. Pour la quatrième situation, le matériel de base sera un fragment de mon journal de pratique en tant qu'enseignant de musique au primaire. Il s'agit donc de mettre le discours sur la réussite à l'épreuve de situations pratiques, soit par le discours parlé ou écrit de différents acteurs du système scolaire québécois.

Le choix d'analyser le discours sur la réussite au moyen de situations d'évaluation s'est fait de façon progressive. Premièrement, il existe un lien insécable entre réussite et évaluation puisque toute réussite implique nécessairement une évaluation, même si cette dernière n'est que subjective, voire non consciente (Vermersch, 2003). La réussite scolaire pour sa part implique un ensemble de normes, de politiques et de pratiques d'évaluation qui occupent une place centrale dans tout le processus scolaire depuis le tout premier « Est-ce que ça compte? » jusqu'à la remise du diplôme.

Deuxièmement, le lien entre la réussite et l'évaluation m'a été en quelque sorte donné par une élève en troisième secondaire. Par son expérience et son questionnement, elle m'a amené sur une piste qui s'est révélée porteuse d'une réflexion plus profonde : le discours sur la réussite instaure un contrat qui est souvent rompu par la pratique de l'évaluation. Ainsi, le choix des quatre situations d'évaluation ne vise pas seulement à présenter le point de vue de personnes dans des contextes différents, mais surtout à montrer quatre bris de contrat de natures très différentes.

[...] le discours sur la réussite instaure un contrat qui est souvent rompu par la pratique de l'évaluation.

Contexte

La réflexion proposée dans le présent texte n'est pas le résultat d'une étude en soi, mais constitue plutôt une extension de ma thèse de doctorat (de Champlain, 2008). J'avais alors entrepris de remettre en question les éléments de légitimation de ma pratique d'enseignant. Malgré la bonne volonté des enseignants en général, combien de fois les contraintes systémiques, même si elles sont souvent contradictoires, ne guident-elles pas l'action bien plus sûrement que nos nobles intentions? Bien souvent, la sagesse conventionnelle véhiculée dans les milieux scolaires constitue l'obstacle même qui empêche ses acteurs de mieux percevoir la réalité et de changer leurs façons de faire en conséquence (Royer, 2006). Cet apparent paradoxe tient au fait que les fondements d'une légitimation de l'acte d'éduquer font appel à des systèmes de savoirs, de valeurs et de croyances dont je suis un héritier (Simard, 1999) et qui prennent forme et sens au quotidien dans les gestes de ma pratique.

Une réflexion sur les pratiques

La présente réflexion, si elle traite de discours, interroge aussi les limites du discours face à la pratique. Comme il a déjà été dit, les fragments de discours présentés dans ce texte n'ont pas été recueillis dans le cadre d'une étude sur les pratiques d'évaluation. Ils ont été d'abord choisis parce qu'ils mettent en évidence des pratiques scolaires, point de départ de la réflexion. Ces fragments ont également été choisis parce que les commentaires autour des aspects pratiques mettent en évidence des forces conflictuelles. Cette deuxième qualité permet de passer du geste à la figure, soit une schématisation des forces en présence. En effet, « le geste signifie, pour une majeure partie, en référence à des hiérarchies spécifiques de systèmes et de conventions symboliques » (Ferneyhough, 1987, p. 128). Ainsi, chaque fragment de pratique s'accompagne d'une tentative de donner du sens à ce moment, ce qui amène le praticien à définir le potentiel de la situation. Ensuite, les fragments de discours sont tous développés selon une perspective à la première personne. Dans chaque cas, la personne qui élabore le discours se place au centre de la situation. Cette condition est nécessaire pour permettre aux deux premières situations d'opérer réellement car, si elle ne peut le garantir à elle seule, elle favorise néanmoins un discours élaboré en rapport avec le vécu de l'action (Vermersch, 2003). Finalement, les fragments de discours sont choisis pour mettre en évidence un certain type de bris de contrat.

Fragments de discours

Les trois premières situations sont examinées par le biais du discours tenu par des acteurs du système scolaire, soit deux enseignantes et une élève. Ce qui est examiné, c'est donc d'abord un point de vue subjectif. Les noms sont fictifs.

Pauline : Quand l'évaluation va à l'encontre de la réussite

Parfois ça me fait tellement de peine quand je dois donner une mauvaise note à un élève alors qu'on est seulement en octobre. Il commence à peine et je dois déjà lui donner une mauvaise note. Je trouve ça inhumain, mais je n'ai pas le choix, il y a le bulletin qui s'en vient. Il y a des élèves, ça les décourage. Après je dois passer tellement de temps à leur dire qu'ils sont capables. Eux, ce qu'ils comprennent, c'est qu'ils ne sont pas bons, pas intelligents.

Pauline, enseignante de 1^{re} année

Dans ce cas-ci, les exigences d'évaluation vont à l'encontre des exigences de réussite de l'élève. Pour Pauline, qui s'investit quotidiennement pour la réussite des élèves, cet acte « pédagogique » d'évaluation constitue un bris de contrat à deux niveaux. D'une part, cela va à l'encontre de son intention au niveau personnel, de l'autre, cela va à l'encontre de la raison même pour laquelle elle est engagée, donc de son intention au niveau institutionnel. Cette situation de malaise professionnel est

amplifiée par le discours sur la réussite qui fait la promotion du respect des rythmes et des styles d'apprentissage. Le bon enseignant devrait être en mesure de respecter les différences de chaque élève. D'ailleurs, on entend dans ce discours un mélange de honte et de culpabilité d'être personnellement responsable de la dévalorisation d'un enfant de 6 ans alors qu'on est chargé de sa réussite. L'exigence de produire une note pour le bulletin place l'enseignante dans une situation où elle se sent obligée d'aller à l'encontre de son savoir professionnel. De plus, le choix des mots comme l'intensité dans l'expression de ce malaise indiquent que le bris de contrat affecte les niveaux des valeurs et des croyances de l'enseignante (Faingold, 2004). Ces « niveaux logiques » (Dilts, Hallbom et Smith, 1990) sont impliqués dans l'élaboration du sens. On est donc en mesure de croire que de tels actes, en particulier parce qu'ils sont répétés, peuvent en venir à affecter profondément l'enseignante.

Devant cette situation, on est porté à se demander si une évaluation à cette étape du parcours scolaire a du sens. La mesure, c'est le cas de le dire, semble drastique. Peut-on imaginer par exemple un poste qui exigerait de son nouveau titulaire une évaluation après deux mois de travail et dont les résultats le suivraient pour des années à venir? De plus, si l'on voit bien en quoi cette pratique peut être néfaste pour certains élèves, on ne voit pas en revanche ce qu'elle pourrait avoir de bénéfique pour quiconque. Le discours sur la réussite met souvent l'accent sur l'évaluation formative. Mais cette précocité de l'évaluation sommative tend à invalider la première. Quelle crédibilité peut effectivement avoir l'évaluation formative si l'on impose l'évaluation sommative avant même que l'apprentissage soit réalisé?

À l'École, on évalue souvent, bien trop souvent, si souvent que l'on se sent évalué à chaque instant et que l'on n'hésite pas à se censurer par crainte de commettre une erreur ou une maladresse. [...] les efforts légitimes d'introduction d'une évaluation formative [...] sont, le plus souvent, réinterprétés par l'élève comme la mesure d'un écart à la norme que détient toujours plus ou moins le maître, et dont on doit s'approcher le plus possible pour être bien jugé. [...] ce qui structure l'institution est, de toute évidence, l'évaluation normative, les pratiques qui tentent d'entrer en contradiction avec ce principe sont perçues comme des habillages démagogiques ou des expériences marginales et inutiles. Or cette situation est dommageable au moins à deux égards: d'une part, elle met l'école en contradiction avec sa vocation première, qui est d'être un lieu où l'on suspend le temps, l'exigence d'efficacité et la sanction sociale qui caractérisent l'univers de la production, pour prendre le temps d'apprendre. Il faut tâtonner et se tromper beaucoup à l'école [...] il faut y analyser ses erreurs – et donc pouvoir les commettre [...] Par ailleurs, la pression évaluative induit chez l'élève un comportement d'attente plus ou moins passive de la vérité corrective, de la révélation par le maître de la « bonne solution » (Meirieu, 1992, p. 36-37).

Ce qu'on peut retenir de ce passage, c'est le constat que, même face à un discours appuyé théoriquement et même après plusieurs années, il est très difficile de changer les pratiques et les façons de faire. La stagnation de pratiques incohérentes

ne peut être seulement attribuée à l'ignorance de ceux et celles qui les mettent en œuvre ou bien au manque de fondements théoriques dans le domaine. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'évaluation, celle-ci étant peut-être un des aspects les plus résistants au changement pour la raison qu'elle est indissociable du processus de validation du système scolaire en entier.

Le contrat comme triple engagement

Ce qui ressort de ce premier fragment, c'est la polysémie de l'« engagement¹ » en contexte éducatif: d'une part, le contrat d'embauche professionnel qui lie l'enseignant à la Loi sur l'instruction publique (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993) et, d'autre part, un investissement personnel. Le bris de contrat se situe, au départ, purement sur le plan professionnel. Les conditions de travail imposées par l'employeur empêchent l'enseignante de bien faire le travail pour lequel elle est embauchée. Ce bris de contrat semble provenir d'un autre niveau: le contrat social. Le système d'éducation doit nécessairement présenter à la population les modalités d'évaluation qui lui permettent d'affirmer et de maintenir une validation de ce système.

Nous voici donc en présence d'un triple contrat pédagogique constitué d'un engagement à la fois professionnel, social et personnel. Car le bris de contrat se manifeste également au niveau de la personne. C'est que l'aspect personnel de l'engagement constitue un espace de création de sens. Se retrouvant dans une double contrainte, l'enseignante vit des sentiments de honte et de culpabilité. Il n'est pas étonnant qu'un contexte où la validation externe l'emporte sur la cohérence interne entraîne la perte de sens chez la personne.

Dans une civilisation technique, il est en fin de compte inévitable que ce ne soit pas tellement la créativité mais la capacité d'adaptation qui prime. Pour le dire d'une façon lapidaire: une société d'experts est en même temps une société de fonctionnaires. Car ce qui constitue le fonctionnaire, c'est qu'il se concentre lui-même sur l'administration de sa fonction. [...] Même lorsque la dialectique de ce développement devient perceptible à chacun [...] la société industrielle moderne demeure quand même soumise à une contrainte objective immanente. Ceci cependant conduit à la déchéance de la praxis [...] et] à la déchéance dans la déraison sociale (Gadamer, 1976, p. 18-19).

Ainsi, la culpabilité et la honte proviennent du fait que l'engagement pour la réussite de l'élève est supplanté par celui de faire fonctionner adéquatement les

1. Le terme « contrat » est dérivé du latin *contrahere*: « prendre engagement » (Rey, 2000, p. 874).² Plusieurs informations à ce sujet ne font pas l'objet de publications et ont été obtenues par l'entremise de madame Martine Cliche, présidente du Syndicat de l'enseignement de la région de La Mitis.³ Devant une souffrance de plus en plus manifeste des enseignants qui ne comprenaient plus les modalités d'application des droits aux services originellement garantis par la Loi sur l'instruction publique (MELS, 1993), les organisations syndicales qui en avaient les moyens ont commencé, aux alentours de 2008, à donner de l'information et de la formation à ce sujet. Cette prise en charge syndicale, d'ailleurs toujours en développement, des modalités d'octroi des services aux élèves indique que ce mode d'implantation silencieuse n'était pas le fait de quelques directions d'école, mais était généralisé à de nombreuses commissions scolaires.

Ainsi, c'est effectivement l'élève capable de s'adapter aux conditions imposées par ces processus qui peut espérer atteindre la réussite.

processus de validation du système. Ainsi, c'est effectivement l'élève capable de s'adapter aux conditions imposées par ces processus qui peut espérer atteindre la réussite. Et le fait que cette dialectique soit de plus en plus perceptible constitue un des facteurs qui autorisent les parents à critiquer l'école (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008) et qui minent son autorité (Benasayag et Schmit, 2006).

Diane: Quand le jugement professionnel est remis en question

C'est insultant! Quand je demande de l'aide pour un élève, c'est parce que je sais qu'il en a besoin. Mais là il faut se justifier et remplir de la paperasse. On passe des heures là-dessus et pour quoi en bout de ligne? Pour se faire dire qu'il n'y a pas de ressources. Pour moi d'abord, c'est comme me faire dire que mon jugement ne vaut rien. Toute cette paperasse qu'ils nous demandent c'est juste pour nous décourager de faire des demandes et cacher le fait qu'il n'y en a pas de services!

Diane, enseignante de 6^e année

Dans ce cas-ci, l'évaluation de l'enseignante – « cet élève a besoin d'aide » – fait elle-même l'objet d'une évaluation: « Peux-tu me démontrer que tu as fait tout ce que tu pouvais faire avant de demander cette aide si précieuse parce que limitée? » Pour comprendre cette situation, il faut d'abord clarifier le contexte. La politique d'octroi de ressources d'aide aux élèves, orthopédagogie, psychoéducation ou autre, a changé. On demande aux enseignants de monter un dossier de leurs interventions et d'ainsi faire la preuve des besoins de l'élève. Mais ce qui pourrait être vu comme un acte professionnel de constitution d'un dossier pour mieux servir la réussite de l'élève est vu comme un affront par l'enseignante.

Cette réaction mérite d'être replacée en contexte², à savoir que cette politique a été modifiée dans la foulée de la loi 142, loi spéciale pour imposer les conditions de travail dans le secteur public (Assemblée nationale, 2005), en spécifiant que la commission scolaire devait fournir les services aux élèves en difficulté « dans la limite des ressources disponibles » (*ibid.*). Cela a entraîné un resserrement inévitable dans l'octroi des services, mais qui fut appliqué de façon progressive, sans planification explicite de mise en place et sans information de la part des commissions scolaires³. Ainsi, la constitution d'un dossier qui devait, dans la Loi sur l'instruction publique (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993), permettre d'évaluer les besoins de l'élève avant de l'intégrer en classe ordinaire devient bien trop souvent un constat des échecs de son intégration.

2. Plusieurs informations à ce sujet ne font pas l'objet de publications et ont été obtenues par l'entremise de madame Martine Cliche, présidente du Syndicat de l'enseignement de la région de La Mitis.
3. Devant une souffrance de plus en plus manifeste des enseignants qui ne comprenaient plus les modalités d'application des droits aux services originalement garantis par la Loi sur l'instruction publique (MELS, 1993), les organisations syndicales qui en avaient les moyens ont commencé, aux alentours de 2008, à donner de l'information et de la formation à ce sujet. Cette prise en charge syndicale, d'ailleurs toujours en développement, des modalités d'octroi des services aux élèves indique que ce mode d'implantation silencieuse n'était pas le fait de quelques directions d'école, mais était généralisé à de nombreuses commissions scolaires.

Par ailleurs, il existe une réelle contradiction entre le fait d'attendre plus de travail des enseignants, d'abord en favorisant l'intégration, puis en leur demandant de tenir un dossier plus complet de leurs interventions, tout en leur sortant continuellement la carte des ressources limitées. Cette contradiction se manifeste sur deux niveaux. D'un côté, les actes qu'un enseignant doit poser au quotidien sont très variés et plusieurs d'entre eux débordent de la compétence professionnelle proprement dite des enseignants. Par exemple, ils sont aux premières lignes pour dépister les troubles d'apprentissage, mais ne sont pas habiletés à poser un diagnostic. En même temps, ils doivent aussi se justifier en démontrant qu'ils ont essayé une panoplie de dispositifs pédagogiques, en plus du temps de préparation et de planification de ces dispositifs. D'une part, ils savent qu'il existe des experts formés pour répondre aux besoins de l'élève qui est assis devant eux; d'autre part, on leur demande de jouer à l'expert et de faire « tout ce qui peut être fait » (Jocelyne, directrice d'école). De là, pour l'enseignante, à sentir que le système scolaire se déleste de sa responsabilité sur elle, il n'y a qu'un pas.

Mais cette contradiction touche aussi un autre niveau. Ce discours d'efficacité autour de l'élaboration d'un dossier d'interventions auprès des élèves nie un aspect majeur du travail de l'enseignant : l'enseignement est un travail relationnel. Bien souvent, l'élève en difficulté n'a pas besoin d'être réparé comme une machine, à l'aide du bon outil pédagogique. Bien souvent, l'élève a besoin de faire la bonne rencontre qui lui permettra de se voir autrement et de construire un nouveau sens à son processus d'apprentissage. C'est d'ailleurs un des principaux messages que lance Daniel Pennac (2007). Chez Pennac, cette même exigence de réessayer sans cesse par tous les moyens n'a pas la même signification, puisque c'est de toucher l'élève qu'il est question. Tout discours qui nie l'aspect relationnel de l'enseignement risque fort d'être reçu comme une négation de l'identité de l'enseignant, déjà fragilisée (CSE, 2004). Même si l'enseignant va protester qu'il y a là bris de contrat au niveau de la reconnaissance de sa compétence professionnelle, le bris de contrat est plus profond. « Je suis celle qui passe ses journées avec cet élève, je le connais... » Mais c'est, encore une fois, aussi contre une certaine honte et une certaine culpabilité que l'enseignante proteste.

Tout discours qui nie l'aspect relationnel de l'enseignement risque fort d'être reçu comme une négation de l'identité de l'enseignant.

Un contrat complexe au sein duquel s'élabore l'identité professionnelle

Ce qui ressort de ce second fragment est d'abord la complexité législative et administrative du triple contrat pédagogique et du rôle que peuvent y jouer les personnes, mais surtout les organisations telles que le ministère, les syndicats et les commissions scolaires. En y regardant de plus près, il s'y dessine un autre type de bris de contrat, créé par des modalités contractuelles silencieuses. On exige plus de transparence de la part de l'enseignante, sans pour autant dévoiler les modalités de cette transparence. D'une part, l'enseignante ne comprend pas les raisons de cette demande d'en dévoiler plus de son travail; de l'autre, on refuse de voir la nature fondamentalement relationnelle de celui-ci.

Si, dans le fragment précédent, on voyait bien que l'aspect personnel de l'engagement constitue un lieu important de création de sens, on voit ici comment cette

création est liée au développement identitaire de l'enseignante. Ici, plutôt que d'intérioriser la contradiction et de faire d'un bris de contrat un bris d'identité, l'enseignante la rejette par le biais de la colère et de l'indignation. Si l'on ne peut la reconnaître dans ce qu'elle est comme enseignante, alors c'est à elle qu'il revient de l'affirmer haut et fort.

Marilou : Quand l'évaluation brise le contrat de réussite

Pourquoi est-ce qu'un professeur, qui dit qu'il met toute son énergie pour qu'on réussisse, va mettre une question piège dans son examen? Pourquoi, s'il travaille aussi fort qu'il le dit pour nous aider à réussir, après il s'arrange pour nous faire rater?

Marilou, élève de 3^e secondaire

L'enseignant vient de révéler un second visage: il n'est plus là pour aider de son mieux, comme il l'a annoncé, mais aussi pour placer des embûches.

Du point de vue de l'élève, le bris de contrat est manifeste. Le discours de l'enseignant à l'égard de la réussite vient d'être remis en question par un geste qui semble révéler une intention contradictoire. L'enseignant vient de révéler un second visage: il n'est plus là pour aider de son mieux, comme il l'a annoncé, mais aussi pour placer des embûches. À quoi peut bien servir une question piège? À évaluer un autre aspect de la compréhension des élèves, à vérifier cette compréhension plus en profondeur, à insérer un volet plus compétitif, peut-être à en motiver quelques-uns à se dépasser ou à dépasser les autres? Le point commun à ces questions est d'opérer une distinction supplémentaire entre les élèves. Ce qui dérange Marilou ici, c'est que l'évaluation s'éloigne de son mandat de valider la réussite pour occuper une fonction plus discriminante.

Parce qu'en fait, au-delà de tous les discours sur la réussite, et plus particulièrement ceux qui visent et demandent la réussite de tous, l'évaluation discriminante n'est jamais réellement considérée. Si, comme le remarque Caouette (1997), les enseignants se dépassaient, que les ressources étaient au rendez-vous et que la réussite de tous advenait réellement, qu'en serait-il alors? La réponse est simple: les exigences d'entrée aux cycles supérieurs, que ce soit au cégep, à l'université ou même sur le marché du travail, seraient simplement haussées. C'est d'ailleurs ce qui arrive cette année même, alors que le nombre de demandes d'admission à l'université au Canada atteint un record (reportage présenté au *Téléjournal* de Radio-Canada le 15 juin 2010). Alors, la réussite comme logique d'obtention d'un diplôme menée à son terme ne revient finalement qu'à repousser l'échec à un autre palier. En attendant, on entend des enseignants de tous les niveaux, y compris du préscolaire, se plaindre que les enfants, les élèves et les étudiants manquent de bases (Pennac, 2007). Un autre constat troublant qui vient miner la réussite scolaire comme obtention d'un diplôme est le taux dévastateur de suicide chez les jeunes Québécois, un des plus élevés au monde (Bouchard, 2002). Comment parler de réussite dans un tel contexte? La réussite scolaire doit être avant tout une réussite humaine, tant pour les élèves que pour les enseignants.

Un contrat réciproque

Ce troisième fragment laisse supposer qu'il s'élabore entre l'enseignant et l'élève un contrat d'aide mutuelle. L'enseignant s'engage explicitement à aider les élèves, ces derniers s'engagent à coopérer, à aider en quelque sorte l'enseignant à les aider. Ce contrat implique un respect réciproque, un non-jugement de part et d'autre, un climat de confiance. C'est ce non-jugement qui est brisé. La question piège est source de discrimination, ce qui implique un jugement. L'élève va donc, à son tour, juger l'enseignant. La réciprocité est maintenue, mais le contrat d'aide mutuelle est rompu, sinon fragilisé. Encore une fois, la fonction de validation fait mal à la personne. Le processus de création de soi propre à l'apprenant est remplacé par celui d'adaptation à des règles incompréhensibles, donc perçues comme arbitraires et dont on doit se méfier.

Fragment de pratique

Cette quatrième situation, bien qu'elle constitue encore un bris de contrat, va dans une direction différente, puisqu'il s'agit maintenant d'une piste de solution dans cette articulation réussite-évaluation. La situation est tirée de mon journal de pratique en tant qu'enseignant de musique. Le nom de l'élève est fictif.

Nicolas : Quand l'évaluation ratée ouvre la voie à la réussite

Cette année, j'ai décidé d'instaurer des règles particulières pour les examens de flûte. La première est que chacun peut tenter de passer son examen autant de fois qu'il le désire, au moment qui lui convient, et que je ne conserve que la dernière note. Comme ces examens se déroulent en solo devant toute la classe, j'ai pris le temps d'expliquer que, lors d'un examen, chacun peut venir en aide à la personne qui passe l'examen, d'abord par une attitude de respect et d'écoute. De plus, pour avoir le droit de formuler un commentaire, il faut obligatoirement avoir au moins autant de points positifs à nommer que de points négatifs. Tout commentaire doit être constructif, c'est-à-dire qu'il doit permettre à l'autre de s'améliorer. Finalement, les élèves proposent une note et nous discutons ensemble pour en arriver à un accord.

Les examens de flûte de Nicolas, maintenant en cinquième année, ont tendance à se dérouler ainsi : Nicolas tremble, esquisse une note et se met à pleurer. Bref, ce n'est pas ce qu'il y a de plus convaincant. Alors, quand Nicolas va commencer, je lui dis qu'on a tout notre temps et qu'on va tous l'aider. Il trouve ça très dur, a les larmes aux yeux, mais je ne le lâche pas, l'accompagnant de la sorte : « Prends ton temps, moins vite, plus lentement, encore plus lentement, prends ton temps de bien faire sonner ta première note... » Puis, je demande aux élèves s'ils ont des trucs qu'ils pourraient partager avec Nicolas. J'ai peur que le fait de trop insister puisse lui faire vivre son échec de façon encore plus cruelle, alors je ne veux pas que les autres élèves demeurent seulement spectateurs, je veux qu'ils se sentent

impliqués. Plusieurs élèves y vont de leur conseil. Finalement, quand Nicolas a réussi à enfileur quelques notes et arrête, je lui dis que c'est très bon, qu'il est capable et qu'il n'a qu'à pratiquer avec ces nouveaux trucs et revenir la semaine prochaine. Juste ce qu'il vient de faire me semble vraiment énorme. La semaine suivante, il s'exécute, il joue la pièce du début à la fin, lentement et calmement. À la fin, tous les élèves explosent en applaudissements, d'une manière très chaleureuse et très sincère. C'est moi qui ai maintenant les larmes aux yeux.

Janvier 2005

Dans cet exemple, le bris de contrat s'effectue entre ma manière d'évaluer et les exigences propres à l'évaluation. Il serait même aisé de dire qu'il ne s'agit pas là d'une évaluation, tellement l'élève est aidé et surtout parce que je ne tiens aucunement compte de ses difficultés mais uniquement de ses efforts et de son progrès. Or, le contexte de l'évaluation est ici très important. L'impact de cet apprentissage n'aurait jamais pu être aussi grand s'il n'avait été question d'évaluation. Autrement dit, l'évaluation est une mise en scène qui consiste effectivement à donner un rôle à chaque élève lors d'un examen qui est pourtant individuel. D'abord, les élèves doivent apprendre à écouter de manière à identifier ce qui est bien joué, alors que tous n'identifient spontanément que ce qui est raté. Ils doivent fournir un lieu accueillant par leur silence qui est en soi le signe d'une écoute attentive. Ils doivent être en mesure de donner des conseils qui permettent à chacun de dépasser ses limites. L'élève qui doit jouer sa pièce joue sa pièce, bien sûr, mais doit aussi apprendre à ressentir le respect qui émane de l'écoute pour pouvoir y prendre appui. Il doit aussi apprendre à recevoir les conseils des autres. L'évaluation est donc détournée de sa fonction discriminatoire pour devenir un outil de réussite. La note obtenue par Nicolas de 10 sur 10 ne veut plus rien dire du point de vue objectivant généralement associé à l'évaluation sommative. D'autres ont fait mieux, plus rapidement et de façon plus autonome aussi, mais personne n'a pensé lui donner une autre note. Le poids significatif de l'examen donne un sens aux apprentissages qui sont réalisés dans ce contexte.

Contrat professionnel vs savoir professionnel

Mon action telle que décrite consiste à ignorer les politiques qui gèrent mon engagement professionnel pour mettre en application des savoirs pratiques, par lesquels je suis en mesure de me considérer comme professionnel. Ce qui se dégage pour moi de cette action est un sentiment de grande satisfaction et de compétence professionnelle, un indéniable sentiment de réussite. Pourtant, ce geste d'ignorer les directives qui encadrent mon travail me fragilise au sein de l'institution qui me permet de me définir comme professionnel.

Mais le bris de contrat se situe réellement dans mon choix de favoriser une opinion personnelle plutôt que de fonder mon action sur des savoirs théoriquement établis. C'est, pourrait-on dire, l'ouverture au règne de l'arbitraire et de l'amateurisme. C'est également la base d'un profond questionnement sur la légitimité effective de mon action professionnelle.

Conclusion

Ce qui ressort d'abord de ces quatre situations, c'est qu'il y a des contradictions difficilement contournables entre le discours sur la réussite scolaire et les pratiques d'évaluation visant à valider cette réussite. Mais on ne peut considérer qu'il s'agit là seulement de pratiques désuètes, puisque les exigences liées aux politiques d'évaluation soutiennent, voire imposent activement ces pratiques. Ce qui rend cet état contradictoire difficile est que le discours est, de manière générale, conforme aux valeurs et aux croyances des enseignants et des élèves. En même temps, ils ne peuvent adhérer à ce discours, puisque, face à la réalité des pratiques, ce discours est constamment invalidé. De plus, la conséquence de demeurer à cheval entre « le dire et le faire » (Meirieu, 1995) pose des problèmes jusqu'au niveau de l'identité des personnes concernées. À ce sujet, on constate que le récent avis sur « L'évaluation au service des apprentissages et de la réussite de l'élève » (CSE, 2010) ne considère aucunement ces aspects du problème.

Par ailleurs, si le discours dominant est en accord avec nos valeurs, nos croyances et nos aspirations en tant qu'enseignants, pourquoi alors ne nous appuyons-nous pas sur ce discours pour créer de nouvelles pratiques conformes à ce que nous voulons? Pourquoi est-ce si souvent et si facilement la pratique contradictoire qui prend le dessus? Cette question est complexe. D'abord, la pratique est toujours partiellement conscientisée (Vermersch, 2003). Or, plus l'action est pressante, par exemple dans le monde de l'éducation, plus les réflexes sont mis en avant et moins la réflexion peut opérer. Mais ce qui complique davantage les choses, c'est que, comme on l'a constaté, plusieurs niveaux logiques (Dilts, Hallbom et Smith, 1990) sont en cause. Les politiques traitent généralement des structures et les formations en éducation traitent généralement seulement du niveau des stratégies et parfois aussi du niveau du contexte. Mais le discours est aussi porteur de valeurs et il touche également aux croyances et à l'identité. Dans une situation où il y a contradiction entre ces différents niveaux, il y a deux issues possibles: la perte de sens à plus ou moins long terme ou l'innovation.

Mais l'innovation implique des risques et la personne fragilisée sur le plan de ses valeurs ou de son identité n'est pas en position pour assumer ces risques. Alors la contradiction va en s'amplifiant. Cette dynamique ne s'applique pas seulement à l'individu, mais également à la dynamique de l'équipe de travail. Selon mon expérience, pour plusieurs enseignants qui désirent innover la principale difficulté ne vient pas du système en place, mais d'une recherche du statu quo au sein de l'équipe-école.

Pour conclure, peut-être notre époque postmoderne est-elle réellement marquée par la fin des grands récits (Lyotard, 1979). Selon Meirieu (1993), le discours pédagogique aurait pour fonction d'inspirer l'action et ne pourrait être compris que comme « discours de la contradiction éducative » (Meirieu, 1993, p. 20). On peut ainsi en déduire que c'est en voulant ignorer les inévitables contradictions avec la pratique que les discours sur la réussite en viennent à être tellement enrageants pour les enseignants, quand ils ne sont pas carrément reçus comme des aveux d'impuissance

(Decobert, 1998). Mais je ne connais aucun enseignant qui n'a pas besoin de créer du sens au travers de sa pratique. C'est là à mon avis la seule voix prometteuse. Être en mesure pour l'enseignant et aussi pour l'élève de créer un discours sensé qui soit issu d'une pratique cohérente et qui soit en même temps le germe d'une pratique créative, aussi créative en fait que les élèves peuvent le demander. Dans cette perspective, le seul discours possible sur la réussite en est un qui tient d'abord compte des difficultés et des échecs comme conditions premières de tout apprentissage. J'ai le sentiment qu'on en est encore loin (CSE, 2010).

Références bibliographiques

- ASSEMBLÉE NATIONALE (2005). *Projet de loi no 142 : Loi concernant les conditions de travail dans le secteur public*. Éditeur officiel du Québec. [En ligne]. [<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=5&file=2005C43F.PDF>]
- BENASAYAG, M. et SCHMIT, G. (2006). *Les passions tristes : souffrance psychique et crise sociale*. Paris : La Découverte.
- BLAIS, M.-C., GAUCHET, M. et OTTAVI, D. (2008). *Les conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- BOUCHARD, J. (2002). *Pourquoi le suicide?* Radio-Canada – Bas-Saint-Laurent. Rimouski : CJBR. Émission de radio.
- CAOINETTE, Ch. E. (1997). *Éduquer. Pour la vie!* Montréal : Écosociété.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE) (2010). *Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- DE CHAMPLAIN, Y. (2008). *Le sentiment d'éduquer : une approche acousmatique de conscientisation du geste pédagogique d'un enseignant en musique au primaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie. Québec : Université Laval.
- DECOBERT, N. (1998). *Lettre à Franca (Journal d'une enseignante)*. Brossard : Humanitas.
- DILTS, R., HALLBOM, T. et SMITH, S. (1990). *Beliefs: Pathways to Health & Well-Being*. Portland, OR : Metamorphous Press.

- FAINGOLD, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle: décrypter les messages structurants. *Explicititer*, 26, 17-20.
- FAINGOLD, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160, 81-99.
- FERNEYHOUGH, B. (1987). Le temps de la figure. *Entretiens*, 3, 127-136.
- GADAMER, H.-G. (1976). Qu'est-ce que la praxis? Les conditions de la raison sociale. Dans F. Couturier *et al.* (dir.), *Herméneutique: traduire-interpréter-agir* (p. 13-34). Montréal: Fides.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- MEIRIEU, Ph. (1992). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*. Paris: ESF.
- MEIRIEU, Ph. (1993). *Le statut de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine ou «À quelles conditions la pédagogie peut-elle encore espérer changer l'École?»*. Allocution présentée à la Société suisse de recherche en éducation. [En ligne]. [<http://www.meirieu.com/ARTICLES/locarno93.pdf>].
- MEIRIEU, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements*. Paris: ESF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993). *Loi sur l'instruction publique* (à jour au 1^{er} février 2011). Éditeur officiel du Québec. [En ligne]. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html].
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants: questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Québec: MELS.
- PENNAC, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- REY, A. (dir.) (2000). *Le Robert historique de la langue française*. Paris: Dictionnaires Le Robert.
- ROYER, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée: permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec: École et comportement.
- SIMARD, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture: les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval.
- VERMERSCH, P. (2003). *L'entretien d'explicitation* (4^e édition enrichie d'un glossaire). Paris: ESF.

Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire¹

Rollande DESLANDES

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Claude RIVARD

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette étude vise à examiner les perceptions des éducateurs² sous l'angle des connaissances, du rôle, du sentiment de compétence et de la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages, mises en relation avec des éléments du contexte de vie familiale. Menée au moyen de trois entrevues de groupes réalisées auprès d'éducateurs (n = 27) travaillant dans deux écoles primaires plutôt défavorisées, l'étude a permis d'identifier les perceptions des éducateurs orientées vers les besoins nombreux et variés des parents en matière d'évaluation des apprentissages; parmi ces besoins est ressortie la nécessité d'un accompagnement proximal

1. Cette étude a été réalisée grâce à une subvention de recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) accordée à la première auteure. Les deux auteures sont des chercheuses régulières au CRIRES.
2. Le terme « éducateurs » regroupe des enseignants généralistes et spécialistes, de même que des non-enseignants comme le personnel des services complémentaires (p. ex. : orthopédagogue), le service de garde ou encore la direction.

avec les parents. La discussion se penche sur les points de convergence et de divergence qui se dégagent du discours des participants. Elle permet de formuler quelques propositions de contenus d'outils ou d'ateliers en guise d'accompagnement parental susceptibles d'établir une base de communication commune entre éducateurs et parents entourant le processus d'évaluation des apprentissages afin de favoriser la réussite scolaire des élèves.

ABSTRACT

Educators' perceptions of parents in terms of learning assessments at the elementary level

Rollande DESLANDES

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Marie-Claude RIVARD

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

This study aims to examine educators' perceptions about parents' knowledge, role, sense of competence and understanding about learning assessments in the context of family life. Using three group interviews with educators (n=27) from two rather economically disadvantaged elementary schools, the study identified the perceptions of educators about parents' many and varied needs when it comes to learning assessments; one was the need for the parents to be closely accompanied. The discussion reveals points of convergence and divergence among the participants, and leads to several suggestions for content tools and/or workshops that could help the parents, and establish a basis for communication about the learning assessment process, in hopes of promoting school success for students.

RESUMEN

Percepciones de educadores respecto a los padres de familia en materia de evaluación de aprendizajes en primaria

Rollande DESLANDES

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Marie-Claude RIVARD

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Este estudio examina las percepciones de los educadores desde el ángulo de los conocimientos, del rol, del sentimiento de competencia y de la comprensión de los padres de familia en materia de evaluación de los aprendizajes relacionados con elementos del contexto de vida familiar. Realizado a través de tres entrevistas de grupos

compuestos por educadores (n=27) que trabajan en dos escuelas primarias desfavorecidas, el estudio permitió identificar las percepciones de los educadores orientadas hacia las numerosas y variadas necesidades de los padres de familia en materia de evaluación de aprendizajes; entre dichas necesidades sobresalió la necesidad de un acompañamiento estrecho de los padres. La discusión se volcó sobre los puntos de convergencia y de divergencia que se desprenden del discurso de los participantes. Permite formular algunas proposiciones de contenido de herramientas y de talleres en tanto que formas de acompañamiento de los padres susceptibles de echar las bases de comunicación común entre educadores y padres de familia en torno del proceso de evaluación de aprendizajes con el fin de favorecer el éxito escolar de los alumnos.

Introduction

Une myriade de recensions des écrits, synthèses de recherche et méta-analyses menées au cours des quarante dernières années tant sur les plans national et international ont montré l'influence positive des parents sur la réussite scolaire des jeunes (p. ex. : Deslandes, 2005; Epstein *et al.*, 2009; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004). La recherche met aussi en évidence les effets de l'engagement parental sur des facteurs distaux liés à la réussite, tels que la motivation à apprendre, l'utilisation de stratégies d'apprentissage, le développement de l'autonomie, l'autorégulation de ses émotions, etc. (Bouffard et Bordeleau, 2002; Deslandes et Rousseau, 2008; Epstein *et al.*, 2009; Walker, Hoover-Dempsey, Ice et Whitaker, 2009).

Contexte du renouveau pédagogique

C'est notamment dans une perspective de partage des responsabilités entre l'école et les familles que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a procédé à l'implantation du renouveau pédagogique (MEQ, 2001a) qui se caractérise par une approche par compétences et par une évaluation pour l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des compétences (MEQ, 2003). Les compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, se déclinent en composantes et sont définies comme un agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces de ressources (MEQ, 2003).

Évaluation des apprentissages

Le rapport de la Table de pilotage met en relief les difficultés spécifiques des fondements et principes qui sous-tendent une évaluation par compétences (MELS, 2007), et ce, malgré des orientations définies par la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). De tous les changements engendrés par le renouveau, l'évaluation des apprentissages constitue certes l'un des plus grands défis (Bélair,

1999; Raïche, 2006; Tardif, 2006). Selon Bergeron et Morin (2005), il ne fait aucun doute que les changements attendus dans les pratiques évaluatives et découlant du renouveau suscitent beaucoup de questionnement et d'insécurité dans les communautés de la pratique.

Pour ce qui est du processus d'évaluation proprement dit, les outils pour la consignation de l'information en vue de porter un jugement sont plus descriptifs et comprennent, par exemple, la grille d'observation, l'entrevue avec l'élève ainsi que son portfolio ou dossier d'apprentissage (MEQ, 2001a). De plus, ainsi qu'il est mentionné dans le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001b), l'enseignant doit communiquer les critères d'évaluation et les niveaux de performance aux élèves et aux parents de façon claire et explicite.

Problématique

Un changement de paradigme des apprentissages entraîne inévitablement un changement de paradigme de l'évaluation. L'approche par compétences qui découle de la vaste réforme québécoise oblige tous les enseignants à s'approprier de nouveaux curriculums et, par conséquent, à revoir et même diversifier leurs pratiques pédagogiques de manière à assurer le développement des compétences de leurs élèves (Legendre, 2001; Rioux-Dolan, 2004). Ces façons de faire et d'apprendre sont différentes de celles que beaucoup de parents ont connues (Deslandes et Lafortune, 2000; Dodd, 1998). Il n'est guère étonnant que plusieurs parents déclarent ne pas comprendre les nouvelles pratiques d'évaluation, ni la façon dont l'information leur est transmise dans le bulletin de leur enfant (Miron, 2006). Outre le manque de connaissances et des difficultés de compréhension des parents, entrent également en ligne de compte certaines caractéristiques individuelles liées par exemple à une faible scolarité et à des conditions familiales difficiles marquées entre autres par la pauvreté, le chômage ou le double emploi et l'isolement (Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007; Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010; Lahire, 1995; Pourtois *et al.*, 2004).

En réaction aux lacunes relevées par plusieurs groupes de parents, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a revu le bulletin scolaire qui comportait des lettres afin d'inclure une note en pourcentage pour chaque compétence évaluée, une moyenne de groupe pour chaque matière et des libellés de compétences simplifiés (MELS, 2007). Ces changements ne semblent pas suffisants pour éclairer les parents. En effet, le 12 juin 2010, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport annonçait le dépôt de projet de règlement pour modifier le Régime pédagogique afin de mettre en œuvre un bulletin revu, allégé et uniforme pour le Québec (Le Devoir, 2010). Déjà, la ministre avait annoncé la prise en compte de façon prioritaire et primordiale de la progression des connaissances (les savoirs), et ce, avant le développement des compétences (les savoir-faire) dans le cadre de l'évaluation des apprentissages (Galipeau, 2010).

Il n'est guère étonnant que plusieurs parents déclarent ne pas comprendre les nouvelles pratiques d'évaluation, ni la façon dont l'information leur est transmise dans le bulletin de leur enfant.

Comment peut-on penser à un travail de collaboration entre les parents et les éducateurs s'il n'y a pas une compréhension et une vision communes concernant les besoins des parents ou encore s'il n'y a pas une base de communication commune entre éducateurs et parents entourant le processus d'évaluation des apprentissages?

Dans ce tourbillon de mouvance et de tergiversations, il est apparu pertinent d'interroger des parents sur leurs connaissances et leur compréhension relativement aux méthodes d'évaluation utilisées et au sens qu'ils donnent à l'évaluation des apprentissages. Les changements décrits précédemment et dont la rigueur et le bien-fondé semblent souvent mis en doute (Dion-Viens, 2009) sont susceptibles d'avoir un impact sur le niveau d'engagement parental et les relations école-famille. L'identification des besoins des parents basée sur leurs propres perceptions a donc fait l'objet d'une recherche dans la première phase³ de notre programme d'étude (Deslandes, Rivard, Joyal, Trudeau et Laurencelle, 2009). Outre ce regard porté sur la perception des parents de leurs propres besoins, qui, précisons-le, affichaient une tendance vers une scolarité élevée, il apparaît tout aussi essentiel de vérifier la perception des éducateurs relative aux besoins des parents en matière d'évaluation des apprentissages. Comment peut-on penser à un travail de collaboration entre les parents et les éducateurs s'il n'y a pas une compréhension et une vision communes concernant les besoins des parents ou encore s'il n'y a pas une base de communication commune entre éducateurs et parents entourant le processus d'évaluation des apprentissages? Connaître les points de vue des éducateurs à l'égard des responsabilités des parents en matière d'évaluation des apprentissages est une étape préalable à toute démarche d'identification de moyens susceptibles de répondre aux besoins des parents en matière d'accompagnement. Cette démarche est d'une importance capitale, d'autant plus que les deux sites à l'étude sont en milieu défavorisé où les besoins des parents sont susceptibles d'être exacerbés en raison du faible niveau de scolarité qui tend à caractériser cette classe sociale.

L'objectif de l'étude consiste donc à connaître les points de vue des éducateurs par rapport aux connaissances, au sentiment de compétence, au rôle et à la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages mis en relation avec des éléments du contexte de vie familiale. À la suite de ce processus d'identification, il sera possible dans le cadre de la discussion de mettre en lumière quelques points de convergence et de divergence issus du discours des participants afin d'établir les bases de contenu pour de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement parental. Des liens seront faits avec les données d'une étude précédente menée par questionnaires auprès de parents à l'aide d'une approche quantitative (Deslandes *et al.*, 2009).

Cadre théorique

L'étude s'inspire du modèle théorique révisé du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et ses collègues (Green *et al.*, 2007; Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2010) et plus particulièrement du premier échelon du modèle organisé en trois construits: 1) les croyances motivatrices des parents,

3. Les autres phases consistent à identifier les éléments de contenu d'outils et de formation constituant un programme d'accompagnement parental à l'évaluation des apprentissages et à réaliser une première évaluation de ces outils ou de ce programme (CRSH 410-2007-0954).

soit la compréhension de leur rôle et leur sentiment de compétence; 2) les éléments du contexte de vie des familles, incluant les connaissances et les habiletés des parents, leur disponibilité et leur énergie, de même que la culture familiale; 3) les invitations à participer telles que perçues par les parents et issues du contexte scolaire et de l'enfant. Dans le deuxième construit, figure le statut socioéconomique qui, inévitablement, caractérise le contexte de vie des familles (Hoover-Dempsey *et al.*, 2005; Hoover-Dempsey *et al.*, 2010). Selon les bases théoriques du modèle, les parents choisissent de s'impliquer s'ils ont développé une compréhension de leurs responsabilités parentales qui incluent leur participation, s'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir. Au regard du troisième construit, les parents participent s'ils perçoivent des invitations à participer de la part de leur enfant et des éducateurs de l'école. Les trois construits représentent les variables psychologiques expliquant l'engagement des parents. Dans l'étude actuelle, notre regard porte sur les deux premiers construits afin d'examiner *a posteriori* les avenues possibles pour favoriser le troisième construit, soit diverses formes d'invitations transmises aux parents pour susciter leur engagement dans le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages. Une grande portion de ce modèle théorique a été utilisée dans nos recherches précédentes, par exemple la participation des parents au suivi scolaire à la maison et à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004, 2005); la participation des parents au suivi des devoirs et leçons (Deslandes et Rousseau, 2007) et la participation des parents dans la promotion de saines habitudes de vie (Trudeau *et al.*, 2009).

La partie suivante présente une recension des écrits en lien avec les milieux défavorisés dans le cadre de laquelle les construits de ce modèle théorique ont été les fils conducteurs.

Recension des écrits

Contexte de vie, connaissances et sentiment de compétence des parents

Une grande variété d'études ont montré que les parents issus de milieux défavorisés vivent dans des conditions précaires souvent caractérisées par la pauvreté, le sans-emploi ou l'exercice simultané de plusieurs emplois, le poids de nombreuses obligations familiales, un faible niveau d'alphabétisation et une compréhension pas toujours juste du système scolaire (Harris et Goodall, 2007; Lawrence-Lightfoot, 2003; Reay, 2009). Souvent peu scolarisés et ayant eux-mêmes vécu des expériences scolaires négatives, certains de ces parents se sentent moins outillés et, par conséquent, moins aptes à intervenir auprès de leur jeune (Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008; Downer et Myers, 2010; Thin, 1998). Ces caractéristiques rejoignent les concepts de capital culturel et social développés par Bourdieu (1986) et Coleman (1988) et repris plus tard par de nombreux auteurs, dont Putman (2000). En revanche, des auteurs maintiennent que bon nombre de ces parents sont préoccupés par la réussite de leur enfant et que la démission parentale demeure un mythe (Lahire, 1995; Lareau, 1987; Périer, 2005).

Compréhension du rôle parental

Maints parents de milieux défavorisés entretiennent une vision instrumentale de l'école et espèrent que celle-ci permettra à leurs enfants une mobilité sociale et une vie plus facile que la leur (Thin, 1998). Ils s'attendent à ce que l'école aide leur enfant à apprendre les normes de la société, de même qu'à développer des savoirs et l'autonomie requis pour devenir des citoyens responsables (Dubet et Martuccelli, 1996; Périer, 2005). Les résultats scolaires représentent souvent un indice de ce que l'enfant pourra accomplir plus tard sur les plans social et professionnel (Martinez, Martinez et Pérez, 2004).

La compréhension des parents de milieux défavorisés par rapport à ce qui est attendu d'eux dépend beaucoup de leur capital culturel, c'est-à-dire, de leurs connaissances et de leurs compétences et des diverses façons dont ils les utilisent pour aider les enfants et adolescents à réussir à l'école (Bourdieu, 1986; Lareau, 1987; Lawrence-Lightfoot, 2003). Face aux échecs scolaires qui sont souvent plus nombreux en milieux défavorisés, les parents peuvent adopter une attitude résignée ou encore s'en remettre à l'expertise des enseignants pour trouver les moyens nécessaires pour que leur enfant réussisse (Jaeggi, Osiek et Favre, 2003; Lareau, 1987). Les parents de milieux défavorisés semblent avoir de la difficulté à percevoir les apprentissages de l'enfant de façon globale, comme l'acquisition d'habiletés individuelles (Okagaki et Bingham, 2010). Par exemple, dans le développement de la littératie, le point focal de parents de milieux défavorisés pourrait être davantage la connaissance des syllabes et des mots alors que celui de parents de milieux plus favorisés engloberait à la fois le développement du langage, de la lecture et de l'écriture. Une telle vision parcellaire des processus explique en partie pourquoi des parents adoptent des stratégies d'aide rigides et parfois trop exigeantes. D'autres choisiront d'accorder des récompenses plutôt que de s'impliquer sur le plan pédagogique de façon constante afin d'aider leur enfant en difficulté (Thin, 1998). Par ailleurs, plusieurs parents ont l'impression que leurs efforts à la maison sont sous-évalués et sous-appréciés, ce qui, d'après Downer et Myers (2010), peut être relié au manque de communication des parents avec les éducateurs de leur enfant et au manque d'engagement parental au sein de l'école.

Pour ce qui est de la perception des éducateurs à l'égard du rôle des parents en matière de suivi scolaire, nous n'avons répertorié aucune étude portant particulièrement sur l'évaluation des apprentissages. Jusqu'à maintenant, nos travaux se sont penchés sur les attentes des enseignants à l'égard des parents dans les devoirs et leçons (Deslandes et Rousseau, 2007), sur la compréhension de leur rôle relativement aux devoirs et leçons (Deslandes, 2009) et sur la participation des parents dans la promotion de saines habitudes de vie (Trudeau *et al.*, 2009).

Besoins des parents en matière d'évaluation des apprentissages

Ainsi qu'il a été dit plus haut, une première étude a été menée auprès de 125 parents d'enfants du primaire. Elle portait, entre autres, sur leurs connaissances et leur compréhension de leur propre rôle, de même que sur les pratiques des enseignants en matière d'évaluation des apprentissages (Deslandes *et al.*, 2009). Un

questionnaire à réponses autorévéloées sur une échelle de type Likert a été utilisé. Les résultats aux analyses descriptives ont indiqué que 64 % de ces parents avaient effectué des études universitaires. Près de 50 % des parents répondants ont déclaré ne pas être informés des méthodes utilisées par les enseignants pour évaluer les apprentissages des élèves, ne pas les connaître ni les comprendre. Au-delà de 80 % des parents souhaitent que l'enseignant discute avec eux des activités qui ont fait l'objet d'évaluations en classe. De plus, 90 % des participants ont déclaré avoir besoin de l'aide des enseignants pour cibler les forces et les difficultés de leur enfant, et interpréter les résultats du bulletin afin d'effectuer un suivi des progrès et des difficultés de leur enfant.

Ces résultats rejoignent en quelque sorte ceux provenant d'une autre étude menée en Espagne auprès de 188 parents d'élèves de 3^e année du primaire dont 40 % possédaient une scolarité de niveau secondaire et 22 %, une scolarité universitaire. Martinez et ses collègues (2004) ont constaté qu'un grand nombre de parents ne savent pas comment les enseignants évaluent les apprentissages. Ces mêmes parents ont dit souhaiter être plus informés des stratégies d'évaluation des enseignants. Bien que les parents considèrent que le bulletin donne de l'information sur les progrès des enfants, près de la moitié des participants ont relevé des ambiguïtés qui les empêchent d'identifier les aspects des apprentissages où ils pourraient les soutenir à la maison.

À la lumière de ces deux études dont les évaluations portent à ce jour davantage sur les connaissances (comme en Espagne) ou sur les compétences (comme au Québec), les parents interrogés plutôt scolarisés réclament davantage d'informations, d'explications, d'aide dans l'interprétation des résultats et d'outils pour soutenir leur enfant. Bien que cette quête d'outils semble légitime autant pour les parents que pour les praticiens, certains chercheurs suggèrent qu'elle doit plutôt faire suite à une période d'appropriation du nouveau pédagogique (Lafortune et Lepage, 2007; Rivard, Porlier et Collet, 2009), puisqu'il serait prématuré de fournir des outils pédagogiques de type clé en main si les fondements qui sous-tendent ce nouveau flottent encore dans l'ambiguïté ou encore si les acteurs concernés ne sont pas au clair avec leurs représentations. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente étude qui, suivant une première analyse des perceptions et des besoins des parents (Deslandes *et al.*, 2009), cherche à examiner dans un second temps les perceptions des éducateurs à l'égard des connaissances, du rôle, du sentiment de compétence et de la compréhension des parents en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Certes, les perceptions, voire les représentations sociales, ne correspondent pas nécessairement à la réalité. Elles correspondent en fait à « [...] une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne [...] » (Jodelet, 1984, p. 360) qui se développe à travers la communication (Moscovici, 1997). Or, en raison de leurs rencontres et des interactions régulières avec les parents des élèves, les éducateurs ont acquis « [...] une forme de connaissance sociale [...] » (Jodelet, 1984, p. 360) à l'égard des parents qui a forcément des liens de causalité avec leurs pratiques pédagogiques (Larose, Lenoir et Karsenti, 2002). Il est plausible de croire qu'ils privilégieront les pratiques conférées par l'exercice de leur rôle, tel qu'ils le comprennent.

Dans un troisième temps, lors d'une étude subséquente, il sera pertinent de réunir les perceptions des éducateurs et celles des parents afin d'identifier et d'élaborer des moyens de soutien en matière d'évaluation pour mieux outiller les parents. Cette démarche s'appuiera sur le regard que les parents portent sur l'évaluation des apprentissages et sur des éléments du contexte qui composent leur vie familiale. Une telle démarche est susceptible d'aider les éducateurs à faire du sens avec ce qu'ils choisiront comme moyens de soutien éventuels.

Méthodologie

Participants

Cette recherche a été effectuée dans deux écoles primaires défavorisées situées en milieu rural de deux commissions scolaires. Les deux écoles sont cotées respectivement 7/10 et 9/10 sur l'indice de défavorisation, 10 étant le plus haut niveau. Le tiers de l'indice calculé repose sur la proportion de parents inactifs sur le plan de l'emploi, alors que les deux tiers correspondent à la proportion de mères sous-scolarisées (MEQ, 2003). L'école 1 compte près de 300 élèves réguliers, de la maternelle à la sixième et dernière année du primaire. L'école 2, fréquentée par 193 élèves de la maternelle à la sixième année du primaire, est un point de services qui reçoit 12 élèves ayant des difficultés de comportement intégrés dans des classes ordinaires. À la suite de l'invitation des deux directions d'école et de la présentation du projet par les deux chercheuses, 27 éducateurs ont accepté de participer aux groupes de discussion, dont 6 venant de l'école 1 et 21, de l'école 2. Le tableau 1 présente leur répartition en fonction de leur sexe et de la fonction exercée dans l'école. Au total, 25 femmes et 2 hommes ont participé, soit 13 enseignants généralistes et 5 spécialistes (éducation physique et à la santé, anglais langue seconde) et 9 non-enseignants, dont 3 membres du personnel des services complémentaires (orthopédagogues, éducatrices spécialisées), 1 du service de garde et 1 membre de la direction.

Tableau 1. **Caractéristiques des participants à l'étude**

Nombre de participants	F	M	Enseignants généralistes	Enseignants spécialistes	Personnel non enseignant
École 1: 6	6	0	6		
École 2: 21	19	2	7	5	9
Total: 27	25	2	13	5	9

Collecte de données

Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues de groupes. Elles ont été préférées aux entrevues individuelles car, en plus de permettre d'obtenir le point de vue personnel des participants, elles permettent d'examiner de quelle manière les

idées, voire les représentations, sont exprimées et articulées socialement (Kitzinger et Barbour, 1999). Le canevas de l'entrevue de groupe, qui s'inspirait à la fois du modèle théorique et de la recension des écrits, comportait des thèmes précis, tels que la compréhension et les connaissances générales des parents en matière d'évaluation des apprentissages, leurs connaissances des méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants et les responsabilités des parents au regard de l'évaluation des apprentissages (voir l'annexe).

Procédures et considérations éthiques

Trois entrevues de groupe d'une durée moyenne de 60 à 90 minutes ont été réalisées dans les deux écoles au cours des mois de mai et décembre 2009. Elles ont été enregistrées sur bande sonore afin d'en faciliter la transcription. Les rencontres ont été animées par les deux chercheuses responsables de l'étude et des assistants de recherche. Les participants ont été informés des normes de confidentialité en vigueur puisque l'étude avait reçu l'aval du comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières et ils devaient signer un formulaire de consentement de manière à assurer leur participation sur une base volontaire. Une description du projet et de la tâche qui était attendue de leur part apparaissait sur le formulaire de consentement.

Analyse de données

Plusieurs lectures des verbatims ont été effectuées par les deux chercheuses, qui se sont rencontrées à deux reprises pour discuter de la façon d'analyser le contenu. L'analyse de contenu s'inspire du modèle de L'Écuyer (1990). Les verbatims sont découpés en unités de sens et regroupés en fonction des thèmes ou des catégories basés sur les éléments du modèle révisé de Hoover-Dempsey *et al.* (2010), tout en laissant émerger d'autres catégories. Comme le suggère Scallon (2004), une validation du codage est nécessaire avec un accord inter-juge visé d'au moins 80 %; un score de 90 % de concordance a été obtenu. Au total, l'analyse du corpus a permis de dégager quatre catégories : 1) Connaissances et sens reliés à l'évaluation des apprentissages; 2) Compréhension des parents du processus d'évaluation; 3) Caractéristiques des parents et conditions familiales; 4) Compréhension du rôle parental. Le tableau 2 présente la définition et un exemple de chacune des catégories ainsi que le nombre d'unités de sens pour chacune.

Tableau 2. **Grille de catégorisation des énoncés relatifs au contexte des évaluations des apprentissages selon les perceptions des éducateurs**

Catégorie	Description	Exemple	Nombre d'unités de sens
1. Connaissances et sens liés à l'évaluation	Ce que signifie l'évaluation des apprentissages pour les parents	Les notes sont une valeur sociale.	30
2. Compréhension des parents	Ce que les parents comprennent du processus d'évaluation	Le parent se fie aux notes comme quand il était lui-même à l'école. La compétence, il ne la connaît pas; il se fie à la note.	43
3. Caractéristiques des parents et conditions familiales	Scolarité, intérêt, disponibilité	Il y a de nos parents qui sont dépassés, débordés, limités et non motivés.	61
4. Compréhension du rôle parental	Attentes des enseignants à l'égard des parents en termes de pratiques	Souvent on se fait demander « qu'est-ce que je peux faire pour l'aider et non pas qu'est-ce qu'il a à faire pour réussir? Le parent devrait chercher à comprendre la nature du problème.	35
			Total: 169

Résultats

Les données recueillies auprès des éducateurs rejoignent, rappelons-le, deux des trois construits inhérents au modèle révisé du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey *et al.* (2010), à savoir les éléments du contexte de vie des familles, qui incluent les connaissances et la compréhension des parents liées à l'évaluation des apprentissages, les caractéristiques parentales individuelles et les conditions familiales, de même que la compréhension du rôle parental.

Connaissances et compréhension des parents et éléments du contexte de vie

Connaissances et sens associés à l'évaluation des apprentissages

Des éducateurs soulignent que l'évaluation est perçue par les parents comme un guide dans le soutien à apporter à l'enfant dans la mesure où elle reflète ses forces et faiblesses. Si les notes sont bonnes, les parents ont moins de soucis, alors que si elles ne sont pas bonnes ils s'interrogent et se préoccupent des résultats. D'autres conviennent que les résultats d'évaluation positifs engendrent chez les parents de la

fierté et de la valorisation ou, à l'inverse, la crainte d'être jugés par l'école et même le sentiment qu'ils ne sont pas de bons parents. En fait, « c'est le bulletin du parent », dit un participant. D'après l'un d'entre eux, « ça touche l'affectivité du parent ».

Selon certains, les résultats d'évaluation donnent aux parents un genre de portrait de l'avenir de leur enfant dans le sens où, si ce dernier ne réussit pas à l'école, ils pensent alors qu'il est susceptible de ne rien faire de bon dans la vie. Les notes apparaissent ainsi comme une valeur sociale et permettent aux parents de comparer leurs enfants avec les autres. Par ailleurs, une majorité des commentaires font ressortir les connaissances limitées des parents par rapport aux changements relatifs à l'évaluation des apprentissages mis en avant par le renouveau pédagogique. D'après les participants, beaucoup de parents se disent heureux et soulagés que les notes aient remplacé les lettres car, maintenant, ça correspond à quelque chose qu'ils connaissent. En fait, ils se fient aux notes et ne semblent pas connaître le processus d'évaluation des compétences.

Compréhension des parents du processus d'évaluation des apprentissages

Une bonne proportion des éducateurs considère que « les parents ne comprennent pas grand-chose et se sentent perdus » quant à la différence entre les processus et les résultats des évaluations. Selon leurs dires, les parents ne s'inscrivent pas dans une démarche de développement de compétences pour leur enfant. Par exemple, un participant affirme : « Les chiffres parlent aux parents mais la compréhension n'est pas au rendez-vous. » Il explique alors que les parents regardent si l'enfant a obtenu 80 % et plus. Si tel est le cas, ils sont satisfaits et ils ne cherchent pas à comprendre où se trouve le 20 % manquant. Un autre rapporte le cas d'un parent qui n'y comprend rien, car son enfant qui lit beaucoup de livres a obtenu 70 % en lecture. Les parents semblent avoir une vision dichotomique des processus et des résultats d'évaluation, leur compréhension étant plus quantitative que qualitative. Ils essaient de transposer l'information reçue à ce qu'ils ont vécu eux-mêmes à l'école. Un éducateur constate : « Il y a un grand fossé quand on s'assoit ensemble pour se parler, souvent on ne se comprend pas. Moi, je parle avec mon langage de personne qui est dans le domaine et, eux, ils me parlent avec leur langage d'anciens élèves. » Or, ça sous-entend une longue démarche avant de réussir à s'approprier ces nouvelles façons d'évaluer (Rioux-Dolan, 2004).

Caractéristiques parentales individuelles et conditions familiales

Beaucoup d'énoncés font référence aux caractéristiques parentales fréquemment observées en milieu défavorisé. Par exemple, des participants reconnaissent que certains parents sont analphabètes, démunis, non motivés, peu intéressés et incapables de comprendre les méthodes d'évaluation utilisées par les enseignants. Ils déplorent la difficulté à atteindre les parents d'élèves ayant des problèmes. Ils reconnaissent cependant que l'absence des parents dans le suivi scolaire de l'élève peut être motivée par toutes sortes de raisons aussi valables les unes que les autres. D'autres participants mettent en doute le désir des parents d'être mieux informés sur les méthodes d'évaluation. Un participant précise : « Je ne suis pas sûr que le parent

qui est en milieu défavorisé et qui a de la misère à lire va prendre le temps de lire toutes les composantes d'une compétence pour savoir ce qui est évalué.» Un autre nuance cependant: «Il y a des parents plus démunis qui viennent nous rencontrer, on leur explique et ils sont capables de comprendre pourquoi leur enfant a eu 65%, par exemple.»

On retrouve également des propos sur les conditions de vie familiale susceptibles d'influer sur la motivation des parents à comprendre les résultats des évaluations des apprentissages et à exercer un suivi scolaire: garde partagée et oubli de l'enfant d'apporter ses devoirs, manque de communication entre les parents, horaires de travail rigides ou de soir, surcharge de travail, manque de disponibilité et d'organisation, essoufflement et faibles ressources financières. Dans certains cas, les éducateurs ont affaire à des parents décrocheurs qui, lorsqu'ils sont trop sollicités, réagissent en s'isolant de manière à protéger leur intimité familiale. D'après des participants, un grand nombre de parents en milieu défavorisé vivent au jour le jour, dans le moment présent, voire dans le «ici et maintenant», car ils ploient sous le fardeau de multiples responsabilités. Les travaux scolaires sont souvent signés sur le coin de la table au déjeuner ou encore au retour du travail du parent après minuit.

Compréhension du rôle parental

Les éducateurs s'attendent à ce que les parents supervisent les devoirs, examinent les travaux des enfants, signent les évaluations, et qu'ils prennent le temps de s'interroger sur la réussite ou l'échec. Ils déplorent l'absence de certains parents lors des rencontres parent-enseignant. La phrase «cliché» suivante est mentionnée plus d'une fois: «*Ceux qu'on a besoin de voir ne viennent pas nous voir.*» En même temps, ils croient que les parents en milieu défavorisé font plus confiance aux enseignants que ceux issus de milieux favorisés, car ils se disent que ces derniers en connaissent plus qu'eux. Ils décrivent le fait que les parents leur demandent souvent ce qu'ils peuvent faire pour aider leur enfant au lieu de s'interroger sur ce que l'enfant doit faire pour mieux réussir. Les parents sont à la recherche de solutions rapides, de petits trucs. D'après eux, les parents devraient davantage chercher à comprendre la nature du problème: «Si le parent prend le temps d'ouvrir l'agenda, oui il va le voir, parce que, par exemple, c'est écrit *revoir la notion de fraction.*» Des parents ont des attentes très pointues: «[...] On ne peut pas tout expliquer. Ils veulent qu'on reprenne les examens feuille par feuille. [...] Quand on se rencontre, je parle de manière globale, parce que je présume qu'ils ont vu que là il manque un s et qu'ils vont comprendre que l'enfant a un problème en français écrit.»

Discussion

Dans la présente étude, les points de vue des éducateurs sont pris en compte, et ce, au regard des connaissances, du rôle, du sentiment de compétence et de la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages mis en relation avec des éléments du contexte de vie familiale. La discussion se penche sur les points

de convergence et de divergence qui se dégagent du discours des participants. Trois de ces éléments sont retenus: 1) méconnaissance et incompréhension des parents; 2) valeur accordée à l'évaluation des apprentissages et 3) exercice du rôle du parent et ses défis au regard de l'évaluation des apprentissages. La discussion permettra d'établir des liens entre ces éléments et de mettre en lumière quelques pistes pour d'éventuels outils ou ateliers visant à mieux accompagner les parents.

Méconnaissance et incompréhension des parents

L'ensemble des unités de sens relatives à ces deux catégories témoigne d'un accord chez les éducateurs: les parents connaissent et comprennent peu les changements survenus en matière d'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences. Ces données appuient celles provenant de notre étude précédente voulant que des parents plus scolarisés réclament davantage d'informations et d'explications de la part des enseignants (Deslandes *et al.*, 2009). Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par le changement de paradigme de l'évaluation, qui utilise surtout une approche qualitative d'évaluation des acquis. Déjà en 1999, Deslandes et Lafortune incitaient les décideurs politiques à impliquer les parents dès le début de la mise en œuvre de la réforme, ce qui n'a pas été fait. Si les enseignants ont dû s'investir pendant plusieurs années afin de s'appropriier pleinement ces changements, il ne faut pas s'étonner que les parents soient en décalage et préfèrent encore les chiffres aux lettres à titre de résultats d'évaluation, ni qu'ils trouvent difficile de comprendre d'où vient la note qui apparaît dans le bulletin. Il est fort plausible que cette méconnaissance et cette incompréhension soient plus prononcées en milieu défavorisé où se retrouvent un plus grand nombre de parents analphabètes, peu scolarisés et ayant eux-mêmes vécu des expériences scolaires négatives. Qu'il soit question de réforme ou pas, d'évaluation des compétences ou d'évaluation des connaissances, comme dans l'étude de Martinez *et al.* (2004), il semble subsister un besoin de formation et d'explications additionnelles chez l'ensemble des parents et possiblement davantage chez ceux de milieu défavorisé.

Valeur accordée à l'évaluation des apprentissages

La valeur accordée à l'évaluation chiffrée par les parents résulte non seulement de la méconnaissance des processus d'évaluation des compétences, mais également de la vision de l'évaluation comme un aperçu des perspectives d'avenir pour leur enfant. Il est loisible de voir que de piètres résultats engendrent chez les parents de faibles aspirations pour leurs jeunes qui, en retour, ont un impact sur le développement de leur choix de carrière (Hargrove, Inman et Crane, 2005; Taylor, Harris et Taylor, 2004). De faibles résultats d'évaluation viennent aussi chercher le parent dans son affectivité, soit comme élève ayant eu des difficultés ou comme parent remettant en doute son sentiment de compétence. En accord avec des données d'études antérieures (p. ex.: Jaeggi *et al.*, 2003; Lareau, 1987; Lawrence-Lightfoot, 2003), les éducateurs perçoivent des réactions parentales en regard des résultats scolaires variant entre le déni, la surprotection, le blâme envers les enseignants à la déresponsabilisation et la confiance totale envers les éducateurs en tant qu'experts.

L'exercice du rôle du parent et ses défis au regard de l'évaluation des apprentissages

Plusieurs éducateurs ont mentionné des caractéristiques généralement observées chez les parents issus de milieux défavorisés. D'autres ont même mis en doute la volonté des parents d'être mieux informés sur les méthodes d'évaluation des apprentissages. Certains ont déploré le manque de disponibilité des parents et d'organisation dans les familles. Est-ce là un portrait fiable de la réalité ou est-ce une manifestation d'une certaine forme de préjugé et de stigmatisation à l'endroit de parents défavorisés? Est-il possible que les efforts des parents dans l'aide apportée à la maison soient méconnus, sous-évalués et sous-appréciés de la part des enseignants? La prudence s'impose à ce stade-ci afin de se garder de toute généralisation possible. Chose certaine, l'ampleur de l'absentéisme des élèves pour des raisons personnelles (voyages, activités sportives et autres) au détriment de l'école est actuellement décriée dans tous les milieux socioéconomiques du Québec (Lacoursière, 2010).

Quant au rôle attendu des parents de la part des éducateurs, il semble dépasser de beaucoup celui qui est habituellement exprimé, soit d'encourager, de soutenir et de superviser les travaux scolaires. Est-il réaliste de demander aux parents de comprendre la nature du problème de l'enfant, d'autant plus que ces derniers ne semblent pas comprendre les processus associés à l'évaluation des apprentissages? Que les parents demandent des explications très pointues s'explique en partie par leur vision parcellaire des processus d'apprentissage (Okagaki et Bingham, 2010) et également par leur méconnaissance des processus d'évaluation des apprentissages. Il peut s'avérer troublant d'entendre les blâmes exprimés par des éducateurs à l'égard des parents. En même temps, on peut comprendre l'exaspération de ces éducateurs à l'endroit des parents qui se contentent de signer une évaluation rapidement, sans daigner y jeter un regard plus en profondeur.

En résumé, certaines perceptions à l'égard des parents semblent faire consensus au sein des éducateurs participants, alors que d'autres reflètent des positions divergentes. Des dénominateurs communs notés chez les éducateurs, il ressort que la plupart des parents de leur milieu dit défavorisé ne connaissent ni ne comprennent réellement les changements opérés en matière d'évaluation des apprentissages à la suite de l'implantation de la réforme québécoise en éducation. D'un côté, certains éducateurs doutent de la volonté des parents de désirer plus d'informations liées aux méthodes d'évaluation des apprentissages et ils font allusion à un manque de disponibilité et d'énergie, de même qu'à une vision souvent négative de l'école. Malgré ces éléments du contexte de vie familiale qui prévalent généralement en milieu défavorisé, les éducateurs s'attendent à ce que les parents comprennent les processus associés à l'évaluation des apprentissages. D'un autre côté, d'autres croient exactement l'inverse, puisque des parents manifestent un intérêt réel à l'égard de l'évaluation des apprentissages de leur enfant et réclament des rencontres et des explications supplémentaires auprès de l'éducateur.

Ces quelques points de convergence et de divergence nous incitent à dégager des bases de contenu pour de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement

aux parents. Nous y voyons différentes avenues possibles. Il y a fort à parier que les éducateurs convaincus du manque d'intérêt marqué de plusieurs parents en matière d'évaluation des apprentissages et du peu de disponibilité de leur part seront plus enclins à favoriser l'élaboration d'outils simples et caractérisés par un langage très accessible, par exemple un feuillet expliquant la différence entre certains concepts (p. ex. : connaissance et compétence) et quelques trucs sur la façon d'exercer un suivi au regard des apprentissages de l'enfant. Il nous semble que ce soit un point de départ tout à fait valable. D'autres éducateurs convaincus de la volonté des parents d'emprunter une démarche expérientielle du processus d'évaluation des apprentissages proposeront possiblement la tenue d'ateliers permettant aux parents volontaires de vivre ce que l'enfant expérimente en classe. Ces derniers pourront ainsi développer non seulement des savoirs, mais également des savoir-faire pour mieux accompagner leur enfant. Encore faudra-t-il vérifier le nombre de parents intéressés par l'une ou l'autre des avenues et, par la suite, analyser l'impact de ces outils ou de ces ateliers sur leurs connaissances et sur leur sentiment de compétence à intervenir de façon efficace auprès de leur enfant. Voilà tout un programme pour la phase 3 de notre projet.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'examiner les perceptions des éducateurs concernant les connaissances, le rôle, le sentiment de compétence et la compréhension des parents en matière d'évaluation des apprentissages, mises en relation avec des éléments du contexte de vie. Comme la méthodologie utilisée dans la présente étude était de nature qualitative alors que la précédente (Deslandes *et al.*, 2009) était quantitative, nous pouvons faire des liens entre les perceptions, et non les discours, des parents et des éducateurs sur les représentations des parents. Les connaissances acquises au cours de la première étude nous permettent de déceler une volonté de la part des parents participants d'augmenter leurs connaissances et leur savoir-faire en matière de suivi dans le contexte des évaluations des apprentissages. Non pas qu'ils veuillent devenir des experts en évaluation, mais plutôt des aides plus efficaces auprès de leur enfant. Par ailleurs, dans la présente étude, certains éducateurs émettent des doutes quant à une réelle volonté de la part de certains parents de rechercher de l'information et des outils en matière d'évaluation des apprentissages pour aider leur enfant à mieux réussir. Rappelons que les parents auxquels ces éducateurs réfèrent proviennent de milieux défavorisés alors que les parents ayant participé à la première étude étaient issus de milieux plutôt favorisés. Dans une telle situation marquée par l'ambiguïté, faut-il faire preuve d'inertie ou tout simplement aller de l'avant avec les parents volontaires pour mieux les accompagner dans le suivi scolaire auprès de leur enfant? C'est dans cette dernière optique que se situera la troisième phase de notre programme de recherche.

Les résultats ont permis de mettre en exergue quelques points de convergence et de divergence du discours des participants afin d'établir les bases de contenu pour

Les résultats ont permis de mettre en exergue quelques points de convergence et de divergence du discours des participants afin d'établir les bases de contenu pour de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement parental en matière d'évaluation des apprentissages.

de futurs outils ou ateliers en guise d'accompagnement parental en matière d'évaluation des apprentissages. Selon le point de vue de certains éducateurs, des parents issus de milieux défavorisés sont possiblement peu désireux et peu disponibles pour ce genre d'information. D'autres maintiennent que des parents s'engageraient volontiers dans une démarche expérientielle du processus d'évaluation des apprentissages. À titre de piste de recherche future, l'outil pourrait, par exemple, prendre la forme de définitions abrégées de compétences disciplinaires, illustrées simplement et accompagnées par des exercices pratico-pratiques. Pourquoi ne pas faire vivre quelques expériences d'apprentissage aux parents, similaires à celles que les élèves expérimentent en classe, tout en examinant avec eux les compétences visées ainsi que le processus et les résultats d'évaluation des activités vécues? Il serait également opportun d'indiquer sur une base régulière les compétences qui seront évaluées ou qui ont été évaluées afin de mieux situer le parent par rapport aux progrès et aux difficultés de son enfant.

À la lumière de récentes conclusions des deux études portant sur la perception des parents au regard de leurs propres besoins en matière d'évaluation des apprentissages, l'une réalisée au Québec (Deslandes *et al.*, 2009) et l'autre en Espagne (Martinez *et al.*, 2004), il apparaît certes difficile de plaire à tous les parents et d'atteindre un juste milieu entre la présentation de résultats d'évaluation chiffrés et celle de commentaires descriptifs. En même temps, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec semble disposé à simplifier le processus d'évaluation en mettant l'accent sur l'évaluation des connaissances, en réduisant de beaucoup le nombre de compétences à évaluer et en cessant d'évaluer les compétences transversales (Galipeau, 2010). Or, nous croyons que ces moyens ne suffisent pas et qu'il faut aller plus loin afin d'aider les parents désireux d'emprunter cette voie à comprendre comment se font les évaluations, sur quoi elles sont basées et de quelles façons les observations sont compilées afin d'en arriver à un résultat final.

Par ailleurs, le doute exprimé par certains participants à l'égard de la motivation des parents défavorisés à en savoir plus en matière de processus d'évaluation des apprentissages se veut porteur de réflexion quant au dialogue à renouer entre les éducateurs et les parents. Il ne s'agit pas de croire qu'il sera possible de développer d'un coup de baguette magique une meilleure collaboration entre l'école et les familles de milieux défavorisés dans ce domaine en particulier. Il revient à l'école de faire un effort particulier pour être plus à l'écoute des parents, d'apprendre à les connaître et de penser à des activités formelles et informelles de nature novatrice, susceptibles de favoriser de meilleures relations entre les éducateurs et les parents de milieux socio-économiquement faibles et, de ce fait, une meilleure réussite scolaire.

Certes, la présente étude comporte des limites en raison, notamment, du nombre restreint de participants et du fait que les données reposent sur les perceptions, voire les représentations des éducateurs à l'endroit des parents. Bien que les perceptions des éducateurs ne correspondent pas nécessairement à la réalité, il n'en demeure pas moins qu'elles se développent au fil des interactions avec les parents et qu'elles influencent inévitablement les pratiques qu'ils privilégient. Outils ou ateliers, peu importe le choix qui sera fait pour autant qu'il corresponde aux besoins des parents

et qu'il réponde avec satisfaction au désir de connaissance et de savoir-faire de ces derniers dans l'accompagnement de leur enfant en matière d'évaluation des apprentissages.

Références bibliographiques

- BÉLAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris : ESF, 125 p.
- BERGERON, R. et MORIN, M.-F. (2005). Évaluer pour apprendre. Les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages. *Québec français*, 138, 50-51.
- BOUFFARD, T. et BORDELEAU, L. (2002). Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 185-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, P. (1986). The forms of capital. Dans J. G. Richardson (dir.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-260). New York : Greenwood Press.
- COLEMAN, J. S. (1988). Social capital and the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (p. 223-236). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DESLANDES, R. (2009). Elementary school teachers' views of homework and parents-school relations. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-school-community Partnerships* (p. 128-140). Londres : Routledge.
- 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), 411-434.
- DESLANDES, R. et BERTRAND, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- DESLANDES, R. et LAFORTUNE, L. (2000). Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école. Dans R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?* (p. 55-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- DESLANDES, R., RIVARD, M.-C., JOYAL, E., TRUDEAU, F. et LAURENCELLE, L. (2009). *Family-school Collaboration in the Context of Learning Assessment Practices and Communication*. ERIC Document Reproduction Service No. ED505218.
- DESLANDES, R. et ROUSSEAU, M. (2008). Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 13-24.
- DESLANDES, R. et ROUSSEAU, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 108-116.
- DESLANDES, R., ROUSSEAU, N., ROUSSEAU, M., DESCÔTEAUX, G. et HARDY, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- DION-VIENS, D. (2009, 14 juin). La réforme scolaire, cette mal-aimée. *Le Soleil* [En ligne]. [<http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/200906/14/01-875604-la-reforme-scolaire-cette-mal-aimee.php>].
- DODD, A. W. (1998). What can educators learn from parents who oppose curricular and classroom practices? *Curriculum Studies*, 30(4), 461-477.
- DOWNER, J. T. et MYERS, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships*. Londres: Routledge, p. 3-29.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). Les parents et l'école. Dans F. Dubet et D. Martuccelli (dir.), *À l'école. Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, p. 99-122.
- EPSTEIN, J. L. et al. (2009). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 361 p.
- GALIPEAU, S. (2010, 30 janvier). Exit les compétences, place aux connaissances. *La Presse*. [En ligne]. [<http://www.cyberpresse.ca/actualites/quebec-canada/education/201>].
- GREEN, C. L., WALKER, J. M. T., HOOVER-DEMPSEY, K. V. et SANDLER, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.
- HARGROVE, B. K., INMAN, A. G. et CRANE, R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263-278.

- HARRIS, A. et GOODALL, J. (2007). *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* Research Report DCSF-RW004. Coventry, UK: University of Warwick. [En ligne].
[<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>].
- HENDERSON, A. T., MAPP, K. L. JOHNSON, V. R. et DAVIES, D. (2007). *Beyond the Bake Sale. The Essential Guide to Family-School Partnerships*. New York: The New Press, 338 p.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WALKER, J.M.T., SANDLER, H. M., WHETSEL, D., GREEN, C. L., WILKINS, A. S. et CLOSON, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 106-130.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., WHITAKER, M. C. et ICE, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships* (p. 30-60). Londres: Routledge.
- JAEGGI, J. M., OSIEK, F. et FAVRE, B. (2003). *Famille, école et quartier. De la solitude au sens: échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Rapport de recherche. Genève, Suisse: Service de la recherche en éducation.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris: Presses universitaires de France.
- KITZINGER, J. et BARBOUR, R. S. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. Dans R. S. Barbour et J. Kitzinger (dir.), *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice* (p. 1-20). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LACOURSIÈRE, A. (2010, 5 avril). Des intervenants dénoncent une culture de l'absentéisme. *La Presse*, p. A8.
- LAFORTUNE, L. et LEPAGE, C. (2007). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation. Des orientations à réinvestir dans d'autres contextes. Dans L. Lafortune, M. Ettayebi et P. Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation* (p. 33-52). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard, 297 p.
- LAREAU, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education* 60, 73-85. [En ligne].
[<http://www.jstor.org/stable/2112583>].
- LAROSE, F., LENOIR, Y. et KARSENTI, T. (2002). À quoi peuvent bien servir les TIC en enseignement? Dans F. Larose et T. Karsenti (dir.), *La place des TIC en formation initiale et continue en enseignement*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 211 p.

- LAWRENCE-LIGHTFOOT, S. (2003). *The Essential Conversation. What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Random House, 256 p.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthodes GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LE DEVOIR (2010, 12 juin). En bref – Vers un bulletin unique. *Le Devoir.com. Libre de penser*. Québec. [En ligne].
[<http://www.ledevoir.ca/societe/education/290780/en-bref-vers-un-b...>].
- LEGENDRE, M.-F. (2001). Favoriser l'émergence en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- MARTINEZ, R.-A., MARTINEZ, R., et PÉREZ, M. H. (2004). Children's school assessment: Implications for family-school partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 24-39.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ, 2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire – enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ, 2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ, 2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Décroche tes rêves*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). *Les bulletins chiffrés : un pas de plus vers la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. [En ligne].
[http://www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/feuille_12.pdf].
- MIRON, D. (2006) Et dire que le bulletin se veut un outil de communication! Mot de la présidente de la FCPQ. *Action Parents*, 30(1), 1.
- MOSCOVICI, S. (1997). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 62-86). Paris: Presses universitaires de France.
- OKAGAKI, L. et BINGHAM, G. E. (2010). Diversity in families: parental socialization and children's development and learning. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships* (p. 80-100). Londres : Routledge.
- PÉRIER, P. (2005). L'acculturation des familles populaires au monde scolaire. Dans P. Périer (dir.), *Sociologie d'un différent* (p. 47-58). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- POURTOIS, J.-P., DESMET, H. et LAHAYE, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Revue Enfances, Familles, Générations*. [En ligne]. [<http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>].

- PUTNAM, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon and Schuster, 541 p.
- RAÏCHE, G. (2006). L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. *Vivre le primaire*, 19(2), 43-45.
- REAY, D. (2009). 'Class acts': home-school involvement and working-class parents in the UK. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-School-Community Partnerships* (p. 50-63). Londres et New York: Routledge.
- RIOUX-DOLAN, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant. Enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- RIVARD, M.-C., PORLIER, P. et COLLET, M. (2009). *Les pratiques évaluatives au 1^{er} cycle du secondaire: tendances en éducation physique et à la santé*. Rapport de recherche. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck, 342 p.
- TARDIE, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation, 363 p.
- TAYLOR, J., HARRIS, M. B. et TAYLOR, S. (2004). Parents have their say... about their college-age children's career decisions. *NACE Journal*. [En ligne]. [http://www.jobweb.com/Resources/Library/Parents/Parents_Have_Their_242_01.h...]
- THIN, D. (1998). Pratiques des familles populaires et scolarisation: l'ambivalence. Dans D. Thin (dir.), *Quartiers populaires: l'école et les familles* (p. 127-169). Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- TRUDEAU, F., BLAIS, M., CZAPLICKI, G., DESLANDES, R., LAURENCELLE, L. et RIVARD, M.-C. (2008). *Le programme Vas-y, fais-le pour toi!: les impacts chez des jeunes Québécois de la Mauricie et leurs parents. Rapport-synthèse final de recherche dans le cadre de l'Action concertée portant sur les Politiques publiques et habitudes de vie*. Projet 2006-AC-111807.
- WALKER, J. M. T., HOOVER-DEMPSEY, K., ICE, C. L. et WHITAKER, M. C. (2009). Parental involvement supports better student learning. Dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Student Outcomes and Homework. Family-School-Community Partnerships* (p. 25-38). Londres et New York: Routledge.

Annexe

Protocole d'entrevue de groupe

1. Introduction

- 1.1. Quelle est votre perception de ce que les parents savent à propos des changements qu'a apportés la réforme de l'éducation en matière d'évaluation des apprentissages, voire des compétences des élèves? Compétences disciplinaires? Compétences transversales?
- 1.2. Comment pensez-vous qu'ils se sentent par rapport à ces nouvelles orientations? Expliquez.

2. Connaissances des parents... Habituellement...

- 2.1. Croyez-vous que les parents sont au courant des compétences visées par les évaluations de l'enseignant de leur enfant?
- 2.2. Croyez-vous qu'ils savent ce qui est évalué précisément et pour quelles raisons c'est évalué? Pensez-vous qu'ils aimeraient être mis au courant avant l'évaluation proprement dite ou pendant l'évaluation? Comment le savez-vous?

3. Connaissances des méthodes d'évaluation

- 3.1. D'après vous, que savent les parents des méthodes d'évaluation que vous utilisez? Expliquez.
- 3.2. Pensez-vous qu'ils aimeraient être davantage informés de vos méthodes d'évaluation? Si oui, comment le savez-vous? Par qui et comment pourraient-ils être davantage informés?
- 3.3. Dans quelle mesure pensez-vous que les parents de vos élèves comprennent ce que vous devez faire pour évaluer les compétences disciplinaires et transversales de leurs élèves? Expliquez.
- 3.4. Dans quelle mesure croyez-vous que les parents comprennent les informations qui leur sont transmises dans le bulletin de leur enfant? Comment le savez-vous? Expliquez.

4. Responsabilités

Selon vous, quelles sont les responsabilités des parents par rapport aux évaluations des apprentissages de leur enfant? Quelles démarches doivent-ils faire? Quelles sont vos attentes à leur égard?

L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES¹

Thérèse LAFERRIÈRE

Laval University, Québec, Canada

**Barbara BADER, Sylvie BARMA, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS,
Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD
et Anabelle VIAU-GUAY**

Laval University, Québec, Canada

Stéphane Allaire

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Geneviève Therriault

University of Québec in Rimouski, Québec, Canada

Rollande Deslandes et Marie-Claude Rivard

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Carole Boudreau, Sylvain Bourdon, Godelieve Debeurme et Anne Lessard

University of Sherbrooke, Québec, Canada

1. Les coauteurs remercient vivement Nathalie Chabot et Denyse Lamothe, professionnelles de recherche au CRIRES, pour leur collaboration à l'analyse des données de base de cette étude de cas.

RÉSUMÉ

Le concept de réussite scolaire est examiné à travers les définitions, les axes de recherche et les moyens d'agir qu'ont retenus les chercheurs du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) depuis sa création en 1992. La théorie historicoculturelle est appliquée à ce cas et le modèle d'Engeström (1987, 1999) sert de cadre de référence pour l'analyse du système éducatif québécois en tant que système d'activité qui a pour finalité la réussite scolaire des élèves. Cette analyse, de niveau méta, examine l'activité des agents de la réussite scolaire, notamment les outils et instruments d'intervention mis en œuvre dans différents contextes ainsi que certains rôles, normes et politiques qui en sont ressortis. L'analyse se veut proactive et met en lumière les modes d'intervention, en milieu scolaire et postsecondaire, des agents de la réussite scolaire au sein de leur communauté (classe, école, communauté locale ou élargie). Elle fait ressortir les éléments suivants: 1) la définition donnée en 1992 de la réussite scolaire, à savoir l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires, est un artefact culturel utile malgré certaines réserves que les chercheurs du CRIRES expriment périodiquement à son sujet; 2) les axes de recherche orientent la médiation de l'innovation en privilégiant une grande variété d'outils et d'instruments ainsi que l'examen de leurs retombées dans des contextes précis; 3) le CRIRES conçoit de façon de plus en plus explicite son champ de recherche d'un point de vue systémique.

ABSTRACT

Study on school success in Québec: a historical-cultural analysis of a CRIRES research centre activity

Thérèse LAFERRIÈRE

Laval University, Québec, Canada

Sylvie BARMA, Barbara BADER, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS,

Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD and Anabelle VIAU-GUAY

Laval University, Québec, Canada

Stéphane ALLAIRE

University of Québec in Chicoutimi, Québec, Canada

Geneviève THERRIAULT

University of Québec in Rimouski, Québec, Canada

Rollande DESLANDES et Marie-Claude RIVARD

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME and Anne LESSARD

University of Sherbrooke, Québec, Canada

The concept of school success is examined through the definitions, research axes and actions chosen by researchers from *Centre de recherche et d'intervention sur*

la réussite scolaire (CRIRES) since its creation in 1992. The historical-cultural theory is applied to this case, and the Engeström model (1987, 1999) is used as a frame of reference to analyze the Québec education system whose goal is success for the students. At the meta level, this analysis examines school success agents, such as intervention tools used in different contexts, as well as certain roles, standards and policies that go along with them. The analysis is proactive and shows intervention modes in the school and post-secondary milieus, agents of school success within the community (class, school, local community or society). What emerges is that 1) the 1992 definition for school success, to reach the learning objectives for each level, is a cultural artifact despite certain reserves that the CRIRES researchers periodically express on this subject, 2) the research axes orient the mediation of innovation by using a wide variety of instruments and the examination of their results in specific contexts, and 3) CRIRES is developing, in a more and more explicit way, its scope of research from a systemic point of view.

RESUMEN

El estudio del éxito escolar en Quebec: un análisis histórico-cultural de la actividad de un centro de investigación, el CRIRES

Thérèse LAFERRIÈRE

Universidad Laval, Quebec, Canadá

Sylvie BARMA, Barbara BADER, Claire BEAUMONT, Lucie DEBLOIS, Fernand GERVAIS, Hélène MAKDISSI, Chantal POULIOT, Denis SAVARD y Anabelle VIAU-GUAY

Universidad Laval, Québec, Canadá

Stéphane ALLAIRE

Universidad de Quebec en Chicoutimi, Quebec, Canadá

Geneviève THERRIAULT

Universidad de Quebec en Rimouski, Quebec, Canadá

Rollande DESLANDES y Marie-Claude RIVARD

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Carole BOUDREAU, Sylvain BOURDON, Godelieve DEBEURME y Anne LESSARD

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

El concepto de éxito escolar se examina a través de las definiciones, los ejes de investigación y los medios de intervención que han sido validados por los investigadores del Centro de investigaciones y de intervención sobre el éxito escolar (CRIRES) desde su creación en 1992. Se aplica la teoría histórico-cultural a este caso y el modelo de Engeström (1987, 1999) sirve de marco de referencia para el análisis del sistema educativo quebequense en tanto que sistema de actividad cuya finalidad es el éxito escolar de los alumnos. Este análisis, de nivel meta, examina la actividad de los agentes del éxito escolar, entre otros, las herramientas de intervención propuestas en diferentes contextos así como ciertos roles, normas y políticas que han

resultado. El análisis es proactivo e ilumina los modos de intervención, en medio escolar y post-secundario, los agentes del éxito escolar en el seno de sus comunidades (clase, escuela, comunidad local y ampliada). Sobresale que: 1) la definición dada en 1002 del éxito escolar, es decir, el logro de objetivos de aprendizaje propios a cada etapa de las progresiones escolares, es un artefacto cultural útil a pesar de algunas reservas que los investigadores del CRIRES expresan periódicamente sobre dicho sujeto; 2) los ejes de investigación orientan la mediación de la innovación privilegiando una gran variedad de instrumentos así como el examen de sus repercusiones en contextos precisos y 3) el CRIRES concibe de manera cada vez más explícita su campo de investigación desde un punto de vista sistémico.

Introduction

Le concept de réussite scolaire est polysémique et multidimensionnel. Concrètement, son étude s'articule en fonction des paradigmes adoptés par les chercheurs et les praticiens. L'activité des uns comme des autres, orientée vers la réussite scolaire, s'inscrit dans un temps et un lieu donnés. Cet article se veut rétrospectif, mais aussi prospectif, à la demande des rédactrices de ce numéro thématique qui posent la question: «Dans le monde actuel marqué par la proximité des collectivités et l'interconnexion des défis rencontrés, quelle définition de la réussite scolaire permet de répondre aux différents besoins des jeunes?»

D'entrée de jeu, nous reconnaissons que les besoins des jeunes sont non seulement cognitifs, mais aussi affectifs, physiques et sociaux. Ils requièrent l'attention des éducateurs et l'école peut et doit y répondre. Le concept de réussite scolaire, souvent compris comme faisant référence à l'acquisition de savoirs cognitifs, appelle donc le développement humain intégral, incluant les ramifications de multiples compétences. Ces compétences, qu'il s'agisse de savoir-faire ou de savoir-être, profitent des savoirs acquis dans l'action. C'est dire à quel point la mission de l'école se veut large!

L'UNESCO distingue trois modes d'éducation: l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle (Delors, 1996). La première est la seule à laquelle des crédits sont attribués aux élèves (bulletins, diplômes), la deuxième se pratique en milieu de travail sans mener à l'obtention d'un diplôme, alors que la troisième se produit tout au long de la vie et en dehors du processus de scolarisation. L'éducation formelle, qu'elle s'exerce dans un pays en voie de développement qui souscrit au programme de l'*Éducation pour tous* ou dans un pays membre de l'OCDE, se décline en différents modes d'organisation de la formation. Depuis l'avènement d'Internet, l'éducation formelle tend à se délocaliser, la formation en ligne gagne du terrain et les environnements d'apprentissage en réseau se répandent. L'éducation non formelle augmente alors que les organisations offrent de plus en

plus de formations sur place et en ligne à leur personnel. L'éducation informelle s'intensifie avec les ressources Web dont les apprenants disposent.

Les agents de l'éducation, soient-ils élèves, enseignants, directeurs d'établissement, professionnels non enseignants, administrateurs, fonctionnaires, parents, élus ou chercheurs, savent que la réussite éducative passe, en partie du moins, par la réussite scolaire. Imaginons l'axe scolaire et l'axe éducatif comme deux roues dentelées représentant de multiples complexités, problèmes et difficultés à résoudre. Lorsque ces deux roues disjointes sont combinées, elles forment un engrenage complexe, et ce dernier devient le moteur d'un puissant tremplin pour le développement de l'humain situé dans une société. La société occidentale étant fort alphabétisée, l'importance d'étudier ce tremplin devient une responsabilité à assumer.

Pour mieux comprendre la réussite scolaire et sa contrepartie – l'échec scolaire –, les chercheurs font nécessairement des choix, que ce soient des choix d'objets spécifiques, de perspectives d'étude, de définitions ou de méthodes. Dans ce numéro spécial portant sur la normativité en matière de réussite scolaire, une analyse de leur activité de recherche et, à travers elle, de l'activité des agents de la réussite scolaire au sein de leur communauté nous paraît pertinente, puisque celle-ci contribue à la définition même de cette normativité. Le cas retenu est celui du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), né d'un partenariat entre enseignants et chercheurs, qui a pour devise « Pas de recherche sans intervention et pas d'intervention sans recherche » et dont les auteurs de ce texte font partie. Nous examinerons le système éducatif en tant que système d'activité qui a pour finalité la réussite scolaire des élèves. Cette analyse, de niveau méta, portera sur les choix d'objets et d'outils/instruments des agents de ce système, tels que repérés, suggérés et analysés en différents contextes par les membres du CRIRES. Pour ce faire, nous avons retenu comme cadre de référence la théorie historicoculturelle de l'activité (*cultural-historical activity theory*, ci-après CHAT).

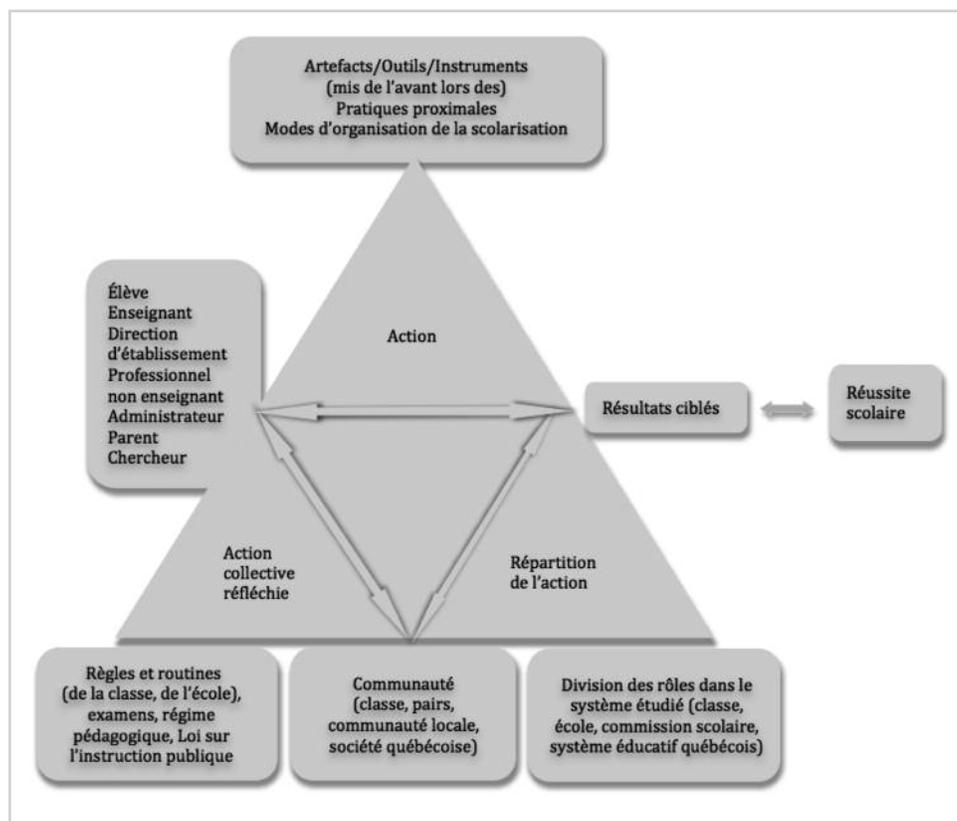
La théorie historicoculturelle de l'activité

L'étude de l'activité humaine se situe dans un lieu et un temps donnés, mais elle prend en considération l'héritage culturel d'une communauté déterminée (Vygotsky, 1978/1934; Leont'ev, 1978/1947). La CHAT, dans la première génération de sa formulation, tient compte du contexte et de la culture tout autant que de l'action finalisée de l'agent, des outils/instruments dont il se sert et des résultats qu'il obtient. La seconde génération de la CHAT est largement inspirée des travaux de Leont'ev (1981). Elle met l'accent sur l'importance de la différenciation entre l'action individuelle et l'action collective et prend en considération les interactions complexes entre l'individu et sa communauté. Engeström (1987) illustre cette deuxième génération alors qu'il élargit la représentation originale triangulaire de l'activité (agent – artefacts/outils/instruments médiateurs – résultats ciblés), centrée sur l'individu (le sujet ou l'agent) dont l'action est médiée par des artefacts culturels, en y adjoignant un niveau macro au moyen de trois autres triangles représentant : 1) la communauté au

sein de laquelle s'inscrit l'action; 2) la division des rôles (répartition de l'action); 3) les politiques et les règlements (action collective réfléchie). Engeström insiste sur l'importance de l'étude des interrelations entre tous ces éléments. C'est le métacadre d'analyse que le CRIRES adopte afin de comprendre la réussite scolaire à la lumière des projets de recherche réalisés par ses membres.

Ainsi que l'illustre le schéma qui suit, mettant en relief une adaptation du modèle d'Engeström (1987), les agents (centre gauche) de la réussite scolaire sont multiples: l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement, le personnel professionnel, les cadres supérieurs, les parents ou les chercheurs. De même, les outils/instruments utilisés varient, tout comme les résultats ciblés. Leurs systèmes d'activité sont distincts mais interdépendants, soutient Engeström (1999) au moment où il propose la troisième génération de cette théorie. Cette dernière avance, entre autres, que l'unité d'analyse à privilégier est la pratique conjointe d'au moins deux systèmes d'activité. Nous incluons les chercheurs du CRIRES en tant qu'agents, puisque ceux-ci contribuent à favoriser la réussite scolaire et éducative en agissant dans les milieux scolaires dans le cadre de leurs recherches-interventions.

Figure 1. **Adaptation du modèle d'Engeström (1987).**



Selon la CHAT, le rapport entre un agent et la finalité de son action dans un système d'activité donné est sujet à transformation par les outils/instruments-médiateurs qu'il utilise. Lorsqu'un chercheur ou une équipe de chercheurs du CRIRES suggère à cet agent une approche, un concept, une méthode ou une technique (par ex. : un modèle d'interprétation des activités cognitives des élèves de DeBlois, 2003), les outils/instruments et les artefacts culturels bien ancrés (par ex. : le *faire apprendre la même chose à tous en même temps*) continuent néanmoins d'exercer tout leur poids. Pour qu'un nouvel outil/instrument-médiateur ait de l'effet, il doit répondre à un besoin particulier, mais son inclusion dans le système d'activité risque de soulever au point de départ une contradiction, une tension quelconque. La résolution de celle-ci entraîne un arrangement différent de l'action enseignant/élève(s) ou enseignant(s)/enseignant(s) dans une communauté donnée, par exemple une classe, une école, une commission scolaire, une communauté locale, une société. L'action collective, orientée vers un but commun comme la réussite scolaire, se reflète dans de nouvelles routines qui s'établissent avec le temps dans une communauté. Cette action collective réfléchie est de grande importance. C'est elle qui conduit à l'établissement de normes et de politiques, ce qui donne au système d'activité une nouvelle stabilité dans la façon dont les agents mobilisent les outils/instruments-médiateurs au sein de leur communauté.

La dimension historicoculturelle de la réussite scolaire comme finalité se traduit en des résultats ciblés à court ou à moyen terme par des communautés en des temps et des lieux déterminés (par ex. : le pourcentage de réussite visé, la réduction de l'écart entre les taux de réussite des élèves de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés).

Bref rappel des résultats ciblés au Québec

Le principe d'égalité des chances est un principe cher à la société québécoise. Plusieurs en font même une question de justice sociale. Baby (2005) rappelle qu'au Québec, avant la Révolution tranquille, le problème de la fréquentation scolaire se pose en fonction d'une scolarisation de l'élite. Les années 1960 voient la publication du rapport Parent², qui met l'accent sur l'accès, mais aussi sur la démocratisation de l'enseignement et sur l'égalité des chances. Le ministère de l'Éducation oriente ensuite son action sur les milieux défavorisés (Crespo, 1984). Suivra le plan d'action *L'école québécoise*³, puis, au début des années 1990, le plan *Chacun ses devoirs*⁴, considéré comme un plan d'action national visant à favoriser la réussite scolaire et éducative. C'est dans ce contexte que le CRIRES est créé en 1992. Dix ans plus tard, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) est mis sur pied par le CRIRES.

-
2. Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). Rapport Parent, 5 tomes. Accessible à l'adresse Web suivante : http://classiques.ugac.ca/contemporains/quebec_commission_parent/commission_parent.html.
 3. Ministère de l'Éducation, *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, 1979.
 4. Ministère de l'Éducation, *Chacun ses devoirs: plan d'action sur la réussite éducative*, Québec, 1992.

Les indicateurs de l'éducation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) montrent que les taux d'obtention d'un diplôme du secondaire chez les moins de 20 ans sont à la hausse : ils sont passés de 70,7 % en 2003-2004 à 72,2 % en 2007-2008. Pour la même période, les taux d'obtention d'un diplôme du secondaire pour les adultes de 20 ans ou plus ont augmenté légèrement, passant de 14,5 % en 2003-2004 à 15,1 % en 2007-2008 (MEQ, 2004; MELS, 2009). L'objectif du Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation⁵ (1997), qui visait un taux de 85 % d'obtention d'un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, a été ramené à la baisse, soit à 80 % en 2020, par le MELS dans le plan *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (2009). Cet objectif, qui semble plus réaliste pour plusieurs, s'avère un enjeu social de taille auquel les universitaires ne peuvent se soustraire.

Quelques résultats ciblés au Canada

Les données produites par Statistique Canada (Statistique Canada, 2007; Willms, 2004) permettent de constater qu'environ 25 % des jeunes âgés de 16 à 25 ans présentent des difficultés persistantes en lecture, qui menacent l'ensemble de leur scolarisation et qui les mettent à risque de décrochage scolaire. Cette proportion de jeunes en difficulté de compréhension en lecture a une incidence énorme sur les plans social et humain puisque, dans nos sociétés, la maîtrise de la langue écrite fait partie des compétences nécessaires à la vie quotidienne. Olson (1998) rapporte que ce taux d'analphabétisme coûte deux milliards de dollars au Canada. Par ailleurs, l'ostracisme qui en résulte est énorme si ce n'est que sous l'angle de l'obtention d'un emploi afin de contribuer pleinement à l'économie (Daniau et Bélanger, 2008) et à la vie en société.

Selon une étude de Développement des ressources humaines Canada (DRHC), les plus grands avantages du diplôme d'études secondaires sur le plan individuel sont de meilleurs salaires et la possibilité d'accéder aux études supérieures, dont la nécessité pour l'occupation d'un emploi nouvellement créé s'approche de 70 %, selon ce que laisse entendre Industrie Canada depuis une dizaine d'années. L'Institut de la statistique du Québec (2010) constate toujours le retard des francophones québécois par rapport à leurs homologues anglophones quant à l'augmentation de la capacité à obtenir et à conserver un emploi à plein temps et à accumuler de l'épargne. Aux coûts économiques de ne pas posséder de diplôme du secondaire s'ajoutent des effets négatifs sur la qualité de l'éducation des enfants, sur la santé de la personne, sur les relations avec le conjoint et la famille, sur la fécondité, sur la criminalité et sur les compétences à vivre en société (DRHC, 2001, p. 59). Pour la société, les coûts du décrochage scolaire, malgré les économies quant au coût de l'éducation, se calculent en recettes fiscales moins élevées, en diminution de la participation aux processus électoral et politique, en frais de prestations d'aide sociale et de santé plus

5. Ministère de l'Éducation, *Prendre le virage du succès*, Québec, 1997.

élevés, en augmentation des coûts rattachés à la prévention du crime et à la diminution de la cohésion sociale (*ibid.*, p. 61).

La réussite scolaire est un phénomène social qui ne cesse de gagner en complexité vu la diversification des apprenants, d'une part, et les exigences sociales et économiques de la société du savoir, d'autre part. En plus, les technologies de l'information et de la communication empiètent sur les activités d'écoute, de lecture et d'écriture qui distinguaient jadis l'école des autres institutions fréquentées par les jeunes. L'évolution rapide de ce contexte nécessite de faire le point sur les connaissances actuelles en matière de persévérance et de réussite scolaire. C'est ce à quoi nous voulons contribuer en proposant cet article qui se veut une méta-analyse des recherches réalisées au sein du CRIRES depuis sa création en 1992.

Méthodologie

D'un point de vue scientifique, le Centre se spécialise dans l'étude des processus qui favorisent ou entravent la réussite et la persévérance des jeunes à risque d'échec et d'abandon scolaires; cet objet de recherche est envisagé autant du point de vue de l'élève que de celui du système d'éducation.

L'étude des processus éducatifs, parce qu'elle porte sur différents niveaux de l'activité humaine et qu'elle émane de différents points de vue, se situe au carrefour de plusieurs disciplines des sciences humaines. C'est ainsi que le CRIRES, dans l'étude de la réussite scolaire, adopte une approche pluridisciplinaire et, plus encore, cherche à relever le défi de l'interdisciplinarité. Ainsi, l'école comme institution de socialisation constitue un objet d'étude des sociologues du CRIRES, alors que l'univers du comportement individuel ou de l'apprentissage comme élément central du développement de la personne constitue celui des psychologues, des psychopédagogues et des didacticiens.

Notre perspective historicoculturelle cible les définitions de la réussite scolaire et les axes de recherche puisqu'ils constituent l'instrumentation de base de l'activité scientifique du CRIRES; les projets des chercheurs et de leurs partenaires sont ainsi vus comme des outils/instruments spécifiques. Le CRIRES voit en ces deux niveaux d'instrumentation des moyens importants qui permettent la médiation des actions des agents liées à la réussite scolaire. Partant de cette perspective, nous en traçons l'évolution historicoculturelle.

À cette fin, une recension des recherches conduites par des membres du CRIRES a été effectuée à même les archives de ce centre et par voie d'appel aux membres actuels. Plus précisément, ce sont les plans de développement (axes de recherche) ainsi que les rapports annuels du CRIRES, qui incluent les projets de recherche subventionnés, commandités ou de doctorat des membres actuels alors qu'ils étaient déjà rattachés au CRIRES (401 projets), qui constituent le matériel recensé. Les publications qui en ont découlé ainsi que celles de la série *Études et recherches* et les *Bulletins du CRIRES*, qui sont destinés aux enseignants, ont été analysés en tant qu'exercice de triangulation des données permettant de dégager les façons d'approcher et d'éclairer

la réussite scolaire. Les caractéristiques de la composition du CRIRES à travers le temps ont aussi été examinées.

Résultats

La réussite scolaire, un concept stabilisé?

La première définition de la réussite scolaire adoptée par le CRIRES fut rédigée par Antoine Baby en 1992 :

Cette notion réfère à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'étude ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat et, ultimement, par une intégration réussie dans le monde du travail (CRIRES, 1992, p. 2).

Lors de la *Rencontre sur la réussite scolaire* organisée par le CRIRES en 1992, Robert Bisailon, alors président du Conseil supérieur de l'éducation, jugeait incontournable, pour qu'il y ait réussite scolaire du plus grand nombre, que le programme de formation s'inscrive dans une perspective de maîtrise d'outils de base indispensables pour la vie future. Ses propos invitaient à faire davantage place au rapport «individu – contexte». Ainsi, dans la mesure où le niveau de réussite scolaire est dépendant du degré de difficulté du programme d'études obligatoire et du degré de difficulté qu'éprouve l'élève, la réussite scolaire ne peut être univoque. Qu'il s'agisse d'un seul concept mathématique, de l'ensemble des notions liées à une matière ou de tous les apprentissages requis dans une année ou un cycle scolaire, la réussite de ces apprentissages, si partielle soit-elle, constitue un ou des éléments de réussite scolaire. Qu'il y ait ou pas acquisition d'un diplôme, il y a toujours une évaluation faite par du personnel scolaire accrédité, reconnaissait-on.

En 1996, Bouchard et St-Amant définissaient réussite scolaire et réussite éducative de la façon qui suit :

La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations – indiquant la performance – et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, à une intégration au marché du travail.

La notion de réussite éducative, quant à elle, renvoie à l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs (Bisailon, 1992). Elle serait la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode

d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents à l'école. Sur le plan des contenus formels, les projets éducatifs des écoles servent souvent de véhicules privilégiés pour les identifier. En outre, la réussite éducative inclut le « curriculum caché » [ou] le « troisième curriculum » (Bouchard et St-Amant, 1996) (voir aussi Best, 1983; Evans, 1988; Trottier, 1987).

Toutefois, le discours écrit des membres du CRIRES, qui abordent la réussite scolaire de l'élève comme l'évaluation positive de l'acquisition d'une connaissance ou du développement d'une compétence faisant partie du programme officiel du système de l'éducation, se nuance en fonction du programme d'études, soit, à la limite, du plan de formation individuel de chaque élève. Des membres du CRIRES ont suggéré d'étendre la notion de réussite scolaire aux trois missions de l'école (instruction, socialisation et qualification) et de faire en sorte que les critères s'appliquant au programme d'études soient établis pour les élèves en fonction de leur âge, de leurs connaissances, de leurs savoirs et de leurs compétences (savoir-agir). Le comité scientifique du CRIRES (2006) reformulait cette définition en ces termes :

La réussite en milieu scolaire est une notion qui fait référence à l'atteinte par les individus de critères socialement établis pour eux en fonction de leur âge, de leurs acquis et de leur capacité au regard de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (Procès-verbal du 18 novembre).

C'est dire que, par rapport à la définition initiale, la réussite scolaire perd sa définition univoque pour se différencier selon l'élève ou le groupe d'élèves à qui on l'applique. C'est dire aussi que la réussite scolaire doit situer la progression des apprentissages dans le contexte de l'école, sachant que cette progression peut se faire aussi, par ailleurs, dans d'autres contextes situés.

Ces idées ont introduit une contradiction au sein de la communauté scientifique du CRIRES, et cette contradiction n'est pas encore résolue puisqu'elles n'ont pas trouvé place dans la plus récente version de son plan de développement (2010). Si elle était résolue, cette contradiction engendrerait l'évolution du concept de réussite scolaire. Il demeure que, depuis les débuts du CRIRES (1992), la définition opérationnelle adoptée correspond d'assez près aux définitions que l'on retrouve habituellement dans les dictionnaires ou dans les documents officiels. Par exemple, le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, 2006) donne deux synonymes de réussite scolaire : performance et rendement scolaire. La traduction anglaise de Legendre est *academic achievement*. La définition de *achievement* dans la base de données de l'Educational Resources Information Center (ERIC) est la suivante : « *Level of attainment or proficiency in relation to a standard measure of performance, or, of success in bringing about a desired end*⁶. » Dans tous les cas, il est question de mesure des effets attendus par rapport à l'enseignement/apprentissage de savoirs ou de compétences, dans le cadre de programmes scolaires.

6. Le niveau de scolarité ou de compétence atteint par rapport à une mesure standard de performance ou de succès pour parvenir à une fin souhaitée.

Les programmes scolaires, autres instruments d'importance dans l'étude des systèmes d'activité qui ont la réussite scolaire comme finalité, reflètent davantage l'évolution historicoculturelle des besoins d'apprentissage dans un temps et un lieu donnés et, par-delà, le niveau de scolarité (*educational attainment*) exigé, par exemple, en vue de l'occupation d'un emploi. En d'autres termes, ce sont eux qui traduisent la normativité acceptée de la réussite scolaire.

Actuellement, au Québec, la triple mission de l'école vise la réussite scolaire, mais aussi la réussite éducative. Le plus récent cadre de référence du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2011) le reflète, tout en montrant la difficulté de stabiliser le concept de réussite scolaire :

La réussite éducative englobe la réussite scolaire. Toutefois, cette dernière demeure la principale clé de l'avenir personnel, social et professionnel. Pour ce qui concerne les ordres d'enseignement primaire et secondaire, il s'agit minimalement d'instruire, de socialiser et de qualifier. Sur le plan de l'instruction, la réussite réfère à l'acquisition des habiletés et compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs; sur celui de la socialisation, elle s'exprime par la capacité à établir et à entretenir des relations sociales, à s'adapter et à s'intégrer à la vie en société, à exercer une citoyenneté responsable; enfin, sur celui de la qualification, elle se manifeste par l'obtention, à la fin d'un parcours scolaire, d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur. En ce qui a trait à l'enseignement supérieur, il est convenu de prendre en compte non seulement la réussite scolaire mais également le projet de développement personnel et d'intégration sociale (p. 1).

Des axes de recherche de grande ampleur, pérennes et convergents

Les axes de recherche du CRIRES font aussi partie de son instrumentation de base pour l'étude de la réussite scolaire. Trois périodes se dégagent de l'analyse des écrits concernant ces axes : la première correspond aux bases qu'a jetées le CRIRES en 1992 pour circonscrire son activité de recherche sur la réussite scolaire; la deuxième, à un renouvellement accéléré des membres et aux perspectives de recherche adoptées en vue d'une consolidation et d'une expansion de son activité; et la troisième, aux suites données à un bilan que le CRIRES a fait de son activité. En voici l'illustration.

Période de 1992 à 1998

Au cours de cette première période d'activité, 116 projets de recherche furent réalisés au total. Les travaux des chercheurs du CRIRES ont porté principalement sur les interventions pédagogiques ainsi que sur les facteurs organisationnels de l'école et du système scolaire, voire sur d'autres aspects sociaux de l'éducation. Tout en accordant une importance majeure aux déterminants individuels et sociaux, tels que le sexe, les différences d'aptitude, le revenu ou le niveau d'instruction de la famille, l'appartenance à une communauté culturelle, et à l'état du marché de l'emploi dans le développement et la réussite des élèves, le CRIRES affirmait, comme postulat de

base, que le système d'éducation demeure, en ce domaine, un agent significatif comportant ses propres déterminants. La problématique du Centre s'est alors déclinée selon les cinq axes de recherche suivants :

1. **Prévention et intervention en petite enfance.** Les travaux regroupés sous cet axe se situent pour l'essentiel dans les orientations de l'éducation préscolaire québécoise, qui pourraient se résumer ainsi : le développement optimal des enfants à l'âge préscolaire assure leur préparation adéquate à l'expérience de scolarisation, tant sur le plan intellectuel que sur les plans affectif et social. Par conséquent, les projets de cet axe ont visé à améliorer la qualité des interventions et des environnements destinés aux jeunes enfants, qu'il s'agisse d'encadrement, de formation ou de soutien aux intervenants (parents, éducateurs et éducatrices, enseignantes et enseignants) ou encore d'aspects plus structurels (qualité des environnements, continuité, coordination entre les personnels et les services, etc.). Le tableau 1⁷ présente des exemples de recherches réalisées. Ainsi, un programme de recherche sur la collaboration famille-garderie a permis de mettre en évidence l'importance de la relation parent-éducatrice sur l'amélioration de la compétence sociale de l'enfant à la garderie.
2. **Prévention et intervention pédagogique au primaire et au secondaire.** Les travaux regroupés sous cet axe s'intéressent à l'intervention pédagogique auprès des élèves qui présentent des risques d'échec scolaire, voire d'abandon (voir le tableau 1). L'apprentissage de la lecture et les instruments (méthodes, programmes) pour y arriver occupent une place prépondérante, entre autres auprès des élèves en difficulté ou présentant un handicap intellectuel. Notamment, un programme d'aide aux devoirs avec des élèves du second cycle du primaire s'avèrera efficace auprès d'élèves présentant des difficultés scolaires. Une telle collaboration école-famille était rendue possible par cette activité. De plus, les élèves, de même que la très grande majorité des parents, ont apprécié l'aide reçue. La collaboration école-famille, deux organisations dans lesquelles évolue le jeune, est aussi mise en évidence dans une enquête qui s'est étendue à tout le Québec. Une telle recherche contribue à accroître les services que l'école offre à la famille.
3. **Rapports sociaux et réussite scolaire.** Ce sont les relations interpersonnelles et les conditions sociales liées aux rapports entre les sexes, les classes sociales et les groupes issus de communautés culturelles différentes qui intéressent ici. Les relations interpersonnelles et sociales sont source d'identité et de comportements particuliers au regard de l'école et dans l'école qui agissent sur la réussite scolaire. Le repérage des stéréotypes sexistes ainsi que des rapports de pouvoir et de violence, d'une part, et des conditions d'insertion et d'accueil des jeunes issus de milieux « à risque », d'autre part, permettent d'alimenter et de soutenir l'élaboration de modèles d'intervention plus appropriés (voir le tableau 1). En outre, les études comparant la réussite

7. <http://crires.ulaval.ca/doc/EF-tableau1.pdf>

des garçons et des filles sont interprétées comme soulevant un enjeu politique important, entre autres pour les femmes en général, de même que la question de l'inclusion et la réussite des élèves ayant des besoins spéciaux.

4. **Conditions organisationnelles de la réussite scolaire.** La culture organisationnelle, perçue à travers les formes, les artefacts et les manifestations qu'elle prend, est étudiée par rapport à la motivation et à la capacité de rétention des élèves à risque. De l'examen de la culture générale de l'école se dégagent diverses sous-cultures qui méritent une attention particulière en raison de leur impact spécifique probable sur la réussite scolaire : la culture professionnelle, la culture syndicale, la culture des élèves, la culture des jeunes enseignants par rapport à celle des expérimentés, la culture scientifique de l'école, la culture de gestion des directions, etc. (tableau 1). Au-delà des interrogations sur la culture organisationnelle et ses composantes, le groupe de recherche travaillant sous cet axe s'est intéressé à la transformation et au renouvellement de la culture des écoles. La question de la réussite scolaire était abordée sous l'angle de la performance de l'école (communauté) plutôt que sous celui de la seule responsabilité des individus (agents). Ainsi, le projet sur les écoles exemplaires, d'envergure pancanadienne, a-t-il permis de mettre en évidence l'importance d'un bon climat organisationnel dans une école qui se veut efficace.
5. **Transition école-travail.** Les travaux liés à cet objet d'étude interrogent surtout la question de l'insertion sociale et professionnelle des élèves à risque. L'impact de différents modèles et dispositifs d'enseignement sur la capacité d'insertion socioprofessionnelle des jeunes est aussi analysé sous l'angle de la remise en question du rapport salarial. La problématique de l'insertion tente alors de distinguer le caractère conjoncturel des stratégies et des trajectoires d'insertion de ces populations scolaires des modifications structurelles du marché de l'emploi (tableau 1). Ici, un troisième type de systèmes d'activité est présent, celui de l'entreprise. L'étude de leurs rapports et de leurs tensions s'avère d'une haute pertinence pour les chercheurs du CRIRES.

Période de 1999 à 2008

En 1998, le retour réflexif des membres du CRIRES sur leur activité de recherche les porte à mettre en évidence deux axes, l'élève et l'école (entendre aussi le système éducatif). Ces deux axes furent adoptés et ont articulé, au cours de la décennie qui suivit, leur programme de recherche. Ce programme est issu d'un effort d'élaboration de l'instrumentation de base, appelé « effort de construction d'un système conceptuel psychosociologique ». Des objectifs communs à chacun des deux axes sont retenus : comprendre les facteurs de réussite et d'abandon scolaires, dépister les problèmes et trouver des solutions favorisant la réussite scolaire. *A posteriori*, il est plausible d'y voir le reflet de la deuxième formulation de la théorie de l'activité, soit la considération dans une programmation de recherche de la dimension individuelle (l'élève) et de la dimension sociale (l'école).

De 1999 à 2008, les chercheurs du CRIRES orientent les 259 projets de recherche qu'ils réalisent selon l'un ou l'autre des deux axes suivants :

1. **L'élève.** Ce sont les facteurs psychologiques, cognitifs ou psychosociaux, qui influencent la réussite scolaire (tableau 2⁸). La motivation scolaire, la difficulté de comprendre l'écrit, les erreurs de compréhension ou de raisonnement en mathématiques, le manque d'estime de soi, le stress, la dépression, la déficience intellectuelle, les conséquences d'un comportement déviant, la faible maîtrise d'une agressivité mal canalisée, l'influence des pairs ou un handicap physique lourd sont parmi les facteurs repérés et approfondis. Par la mise à l'essai de différents programmes compensateurs, les chercheurs ont travaillé en collaboration avec des praticiens de terrain et ont réussi à en réduire l'effet, du moins à petite échelle.
2. **L'école.** Ce sont les facteurs pédagogiques et institutionnels (valeurs éducatives, rapports sociaux, cadre juridique, politiques et organisation scolaires) qui influencent la réussite scolaire (tableau 2). La gestion de classe et de l'école, les réformes de programmes, les pratiques de formation des enseignantes et des enseignants ainsi que la relation école-communauté ont été parmi les facteurs étudiés. De nouvelles stratégies ont été mises en place par des directions d'établissement et évaluées. De nouveaux programmes ont résulté d'une collaboration entre praticiens de terrains et chercheurs. Toutefois, évoluer dans une école d'un milieu socioéconomique défavorisé ou avoir un pourcentage élevé de garçons qui manquent d'encadrement pour faire leurs devoirs à la maison ou d'encouragement familial à l'égard des études demeurent des situations difficiles en termes de réussite scolaire.

Les regards des sociologues et des psychologues du CRIRES ont convergé. L'ouverture faite par les premiers à la présence d'une part de libre arbitre chez l'acteur social dans la construction de son action et la part réservée par les seconds à l'influence écologique dans le développement des individus ont permis à ces deux dimensions de s'éclairer l'une l'autre. Ce qui à l'origine aurait pu demeurer de l'ordre de la divergence s'est transformé en tension créatrice.

La grande majorité des travaux réalisés au CRIRES s'intéresse aux solutions mises en œuvre en milieu scolaire. *Le laboratoire du CRIRES*, c'est l'école, entend-on. Il s'agit de contribuer par des recherches éclairantes pour les acteurs scolaires et de déployer des interventions. Toutefois, tant au cours de cette période qu'au cours de la période précédente, l'étude de la réussite scolaire dépasse celle de l'espace strict de l'école et s'étend aux environnements familial, communautaire et social de l'élève ainsi qu'aux autres institutions qui influencent la réussite scolaire des jeunes et qui interagissent avec l'école (tableau 2). Ainsi, un programme de recherche a montré que les réseaux sociaux des jeunes font l'objet de recompositions massives et intenses lors des premiers mois d'études collégiales, que ces recompositions prennent des formes différentes selon le secteur d'études. Ce programme a permis de mettre

8. <http://crires.ulaval.ca/doc/EF-tableau2.pdf>

en évidence que les jeunes qui réussissent le mieux au niveau collégial sont ceux qui peuvent compter sur un réseau social qui appuie leur projet d'études et qui les soutient tout en respectant leur besoin d'autonomie.

À la fin de cette deuxième période, le CRIRES est en mesure d'affirmer la présence de facteurs associés à l'élève et de facteurs associés à l'école pour expliquer la réussite scolaire. Un vaste repérage dans la littérature scientifique est venu confirmer la coexistence de ces deux types de facteurs.

Période de 2008 à aujourd'hui

À la troisième période de l'élaboration de sa programmation de recherche, le CRIRES adopte une perspective systémique de la réussite scolaire. Il lui importe entre autres d'examiner les interactions entre les facteurs associés à l'élève et ceux associés à l'école. En outre, l'accent est mis sur l'innovation⁹. En tant qu'activité, l'innovation est définie, selon la perspective CHAT, comme une action ou un ensemble d'actions dirigées vers un but spécifique, soit la réussite d'un apprentissage ou d'un ensemble d'apprentissages réalisés par des agents (l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement ou un autre professionnel) qui, au moyen de nouveaux outils/instruments, transforment leurs rapports à leur objet (entendre l'intervention et ses résultats) dans une communauté culturelle ou interculturelle donnée. Selon Engeström (1987, 1999), l'examen et la résolution des tensions qui surviennent à l'intérieur d'un même constituant ou entre des constituants du système d'activité produisent l'innovation.

Nouvellement reformulés, les deux axes de recherche du CRIRES sont centrés sur les pratiques innovantes : pratiques à proximité de l'élève et modes d'organisation de la scolarisation. Le premier axe reflète, d'une part, la présence plus importante au sein du CRIRES de didacticiennes dont les projets de recherche accordent une attention particulière au rapport au savoir de l'apprenant et aux pratiques proximales visant à en favoriser la vigueur et, d'autre part, la présence de psychologues et de psychopédagogues s'intéressant au développement cognitif, affectif et social. Les pratiques proximales sont considérées comme des outils de médiation importants que les divers agents du système d'activité mettent à contribution pour favoriser la réussite scolaire. Par exemple, elles peuvent créer une tension entre la conceptualisation de l'agent réfléchissant (l'élève, l'enseignant, la direction d'établissement, le parent ou autre) au regard d'un objet de savoir spécifique (relatif à la mathématique, au français, aux sciences, à la pédagogie ou à l'organisation scolaire), et ce, dans un contexte où cette tension devra être résolue pour que se réalise l'apprentissage (ou le changement visé). C'est ainsi que les divers agents du système d'activité se dynamisent et deviennent un moteur de la réussite scolaire. Le deuxième axe cible l'innovation sociale, technologique ou organisationnelle. Cet axe continue de refléter

9. Selon une note de recherche en matière de politique sociale du gouvernement du Canada, « [I]es auteurs et commentateurs s'accordent pour dire que l'innovation sociale suppose une *application* novatrice de certaines idées, même si celles-ci ne sont pas forcément nouvelles en soi; il s'agit souvent d'une adaptation ou d'un réassemblage novateurs de ces idées et/ou de leur application à de nouveaux domaines ». Voir <http://www.policyresearch.gc.ca/doclib/2010-0032-fra.pdf>.

des préoccupations d'ordre mésologique. Les modes d'organisation de la scolarisation et de la réussite scolaire sont vus comme des éléments contribuant à la façon dont les agents déploient leur action dans une classe, une école ou une communauté donnée et comment ces modes aboutissent à une innovation dans le milieu. Voici donc ces axes, tels que définis selon leur acception la plus récente :

1. **Pratiques proximales et réussite scolaire.** Cet axe, qui touche particulièrement l'action finalisée et contextualisée des divers agents réfléchissants (élève, enseignant et autres de la figure illustrant le modèle d'Engeström), vise l'étude de l'influence de pratiques didacticopédagogiques et d'interventions psychosociales sur la réussite scolaire. Ces pratiques impliquent une interaction directe (proximale) entre un ou des agents éducateurs et un ou des apprenants dans différents contextes. Par exemple, les chercheurs examinent l'effet des pratiques proximales (variables médiatrices) sur la relation entre les facteurs personnels et environnementaux (sociaux) et les risques d'échec ou d'abandon scolaires de l'apprenant. Par l'intermédiaire de recherches fondamentales et appliquées, ils examinent des profils d'élèves et effectuent des analyses de pratiques didacticopédagogiques et d'interventions psychosociales dans le but de cibler les pratiques proximales les plus efficaces au regard de la persévérance et de la réussite scolaires. Les concepts clés « rapport au savoir », « rapport à l'école », « sensibilités liées à la tâche », « rapport à l'environnement et au milieu » et « appropriation de pratiques » guident les analyses de l'équipe qui étudie l'échec, la persévérance et la réussite dans différentes matières scolaires (tableau 3¹⁰). Voici, à titre illustratif de l'application de la théorie historicoculturelle de l'activité, une analyse qui montre la prise en considération de tensions existantes et les résultats obtenus :

Étude du renouvellement de pratiques didacticopédagogiques en éducation aux sciences au secondaire au Québec

L'importance d'étudier le contexte dans lequel les enseignants évoluent nous a conduit à privilégier la troisième génération de la théorie de l'activité comme cadre théorique. Ce modèle a permis une lecture systémique et contextuelle du renouvellement des pratiques en éducation aux sciences dans un contexte de réforme scolaire. C'est par le biais d'une étude de cas que nous avons documenté le volet de la planification et de la mise en œuvre d'une situation d'enseignement/apprentissage par une enseignante de biologie (sujet-outil-objet). L'étude de l'activité de l'enseignante fait ressortir la complexité des interrelations entre les membres de la communauté et illustre que, c'est non seulement une pratique qui se transforme, mais bien un environnement d'apprentissage alors que sont négociées collectivement de nouvelles représentations (sujet-objet-communauté). Une multiplicité de contextes, d'outils symboliques et matériels et d'acteurs émergent de nos

10. <http://crires.ulaval.ca/doc/EF-tableau3.pdf>

analyses et c'est dans la convergence des buts et des motivations des divers acteurs, ainsi que dans la façon dont les tensions sont résolues, que la construction collective des significations prend forme. Nos analyses documentent les étapes d'un apprentissage expansif vécu par l'enseignante. Apprentissage qui débute par une remise en question et une redéfinition de sa pratique en éducation aux sciences au secondaire et qui donne lieu à une nouvelle forme d'activité dans son milieu d'enseignement (règles-division du travail). Une posture épistémologique socioculturelle est porteuse pour faire émerger et décrire la complexité de l'activité d'un enseignant engagé dans le renouvellement de sa pratique. Sans être normative, nous suggérons des pistes didactiques pour la recherche en enseignement des sciences ainsi que pour la formation initiale et continue des enseignants. Lien internet vers la publication : <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE33-4/CJE33-4-Barma.pdf>

2. **Modes d'organisation de la scolarisation et réussite scolaire.** Cet axe, qui se situe notamment dans l'analyse des rôles ainsi que des règles, routines et politiques de la communauté éducative où se produit l'action, vise l'étude de l'impact des différents modes d'organisation des programmes et des services sur la réussite scolaire. Ce sont des pratiques plus distales de l'élève, mais néanmoins ciblées, afin d'en examiner l'efficacité et les effets en tant que variables médiatrices sur la relation entre les facteurs personnels et environnementaux (sociaux) et la réussite scolaire des élèves, notamment ceux qui ont des besoins particuliers. On y trouve aussi les interactions entre le milieu scolaire et les autres organisations susceptibles d'influencer la réussite scolaire (organismes communautaires, employeurs où les élèves font des stages, etc.). Les chercheurs de cet axe se penchent plus précisément sur cinq modes d'organisation de la scolarisation : 1) l'inclusion et l'intégration scolaire; 2) le climat scolaire; 3) les classes spéciales; 4) les projets pédagogiques particuliers; 5) les filières de retour à l'école (tableau 3). L'initiative l'École éloignée en réseau constitue un exemple de projet réalisé dans le cadre de cet axe où la théorie historicoculturelle de l'activité s'est appliquée.

L'initiative de l'École éloignée en réseau (ÉÉR)

L'initiative de l'École éloignée en réseau (ÉÉR), qui s'est déployée dans plus de vingt commissions scolaires à travers le Québec depuis le début des années 2000, vise à enrichir l'environnement d'apprentissage des petites écoles et des classes multiâges, par l'introduction d'outils technologiques (forum électronique et vidéoconférence) et conceptuels (approche de coélaboration de connaissances) de mise en réseau. Il s'agit d'utiliser le potentiel de la télécollaboration pour faire travailler ensemble des élèves d'écoles différentes, accentuant ainsi la diversité et le nombre d'interactions sociales nécessaires à l'apprentissage.

Les résultats portant sur la nature de l'activité (Engeström, 1999) des participants dans ce contexte d'innovation illustrent une transformation du travail qui s'y effectue (Allaire et al., 2006). Les règles de fonctionnement et la division de travail ont été analysées. En outre, l'ensemble des acteurs est concerné. Le tableau suivant présente, pour chaque acteur, un résumé des règles et de la division du travail en vigueur dans un contexte d'ÉÉR.

Acteurs	Règles dans le contexte de l'ÉÉR	Division du travail dans le contexte de l'ÉÉR
Élève	<ul style="list-style-type: none"> • Interaction écrite • Responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> • Coopération • Coapprentissage • Coélaboration de connaissances
Enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Partage des contenus et des activités 	<ul style="list-style-type: none"> • Coenseignement en réseau
Direction d'établissement	<ul style="list-style-type: none"> • Coordination • Répartition et gestion de tâches interécoles 	<ul style="list-style-type: none"> • Coopération interécole
Conseiller pédagogique et animateur RÉCIT	<ul style="list-style-type: none"> • Coordination • Collaboration interdisciplinaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention juste-à-temps • Intervention individualisée
Technicien informatique	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien juste-à-temps • Mise à contribution accrue de stratégies de résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention sur le lieu et en réseau
Dirigeant de la commission scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Attention fournie aux conditions d'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> • Volonté politique • Mise en œuvre de l'ÉÉR
Chercheur universitaire	<ul style="list-style-type: none"> • Coordination des pratiques • Collaboration interdisciplinaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Développement de la recherche-intervention en collaboration

Dans ce contexte de travail renouvelé, les apprentissages qu'y réalisent les élèves ont été documentés (Laferrrière *et al.*, 2008). Les activités d'apprentissage mises en œuvre à l'aide du forum électronique concernent les différents domaines du programme de formation, avec une prédominance pour les sciences, et elles font appel majoritairement à l'investigation. Le développement d'habiletés d'ordre supérieur a été apprécié à partir de la longueur des élaborations construites par les élèves et par leur capacité d'explication. En outre, l'analyse du vocabulaire scientifique utilisé par les élèves dans leurs productions écrites montre une progression tant sur le plan de la fréquence et de la diversité d'utilisation que de l'emploi approprié en tenant compte du contexte de communication.

A posteriori, une analyse des titres des 401 projets de recherche réalisés depuis 1992 a été effectuée afin de vérifier leur rattachement ou non aux deux axes de recherche retenus en 2008. Cet exercice a permis de rattacher 89 % de ces projets (N = 357) aux deux axes de recherche de la courante période. C'est dire que, malgré la grande complexité de ce champ d'étude, les travaux du CRIRES en matière de réussite scolaire présentent un niveau certain de convergence. L'axe des pratiques proximales domine : deux projets de recherche sur trois lui sont rattachés.

Des projets de recherche-intervention

Selon le modèle d'Engeström (1987, 1999) et dans la perspective d'une innovation qui vise la réussite scolaire pour le plus grand nombre possible d'élèves, il apparaît incontournable de diversifier les outils et instruments pouvant être mis à profit par les divers agents qui œuvrent à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Les outils/instruments développés au CRIRES sont de différents types, et ils visent : 1) soit une meilleure compréhension des phénomènes de la réussite et de l'échec scolaires; 2) soit l'intervention et ses trois temps (c'est-à-dire le dépistage et la prévention des problèmes pouvant conduire à l'échec ou à l'abandon scolaires; le développement et la mise en œuvre de programmes, de moyens, d'approches pédagogiques ainsi que les pratiques d'évaluation); 3) soit l'analyse de nouveaux rôles exercés ou de nouvelles normes, routines et politiques mises en place.

Des instruments pour comprendre

Une part importante des recherches menées au CRIRES a été consacrée, et continue de l'être, à une meilleure compréhension de divers phénomènes liés à la réussite et à l'échec scolaires. Les grands facteurs explicatifs de l'échec ou de l'abandon et les moyens de les contrer, si difficile cela soit-il, n'agissent pas indépendamment les uns des autres, et les recherches du CRIRES le mettent bien en évidence. Un ouvrage collectif (DeBlois, 2005), intitulé *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir*, en fait une présentation d'ensemble et illustre la grande complexité de cet objet d'étude.

Les chercheurs du CRIRES ont construit et validé des modèles explicatifs des phénomènes de l'échec et de l'abandon scolaires. Ils ont cherché à dépister les problèmes non seulement pour identifier les élèves à risque, mais aussi pour évaluer la qualité et l'impact du milieu scolaire sur les apprentissages des élèves. Ils ont enfin voulu identifier des solutions non seulement en cernant les innovations les plus prometteuses, mais aussi en évaluant les programmes institutionnels destinés aux clientèles défavorisées ou en difficulté. Les études du CRIRES ont contribué à identifier cinq types d'adaptation lorsque vient le temps d'intervenir avec les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et des troubles de comportements; il s'agit de l'adaptation institutionnelle, de l'environnement physique, sociale, affective et conceptuelle. Des instruments sont disponibles pour planifier ces adaptations (p. 1, Avant-propos).

Mieux comprendre c'est déjà intervenir, à condition, bien sûr, que les nouvelles idées circulent.

Mieux comprendre l'activité enseignante se produit aussi au moyen d'instruments d'analyse, par exemple, l'analyse de leur activité en formation professionnelle et technique ou, encore, de leurs tâches et de leurs groupes de travail lorsqu'il s'agit de faire usage de nouvelles technologies pour l'enseignement. En outre, l'Observatoire international de la réussite scolaire (OIRS), créé par le CRIRES, documente la réussite scolaire sur le plan des connaissances scientifiques ainsi que des

pratiques éprouvées. L'Observatoire diffuse cette information sur son site Internet ainsi qu'à ses abonnés par l'entremise de son bulletin de veille électronique. De même, différentes recherches des membres du CRIRES se transforment en outils mis en circulation par le CTREQ.

Des outils et instruments pour prévenir

Une compréhension toujours plus approfondie de la situation des élèves à risque et le souci de fournir aux intervenants qui œuvrent auprès de ces élèves des moyens de favoriser leur réussite scolaire ont amené les chercheurs du CRIRES et leurs partenaires-enseignants à développer des instruments de dépistage et de prévention de l'échec et de l'abandon scolaires. Le projet *Intervention à la maternelle, développement de fondements cognitifs et langagiers en vue d'une scolarisation réussie* a fourni de tels instruments. Un autre exemple est la création, l'implantation et l'évaluation d'un programme de prévention de la violence en milieu scolaire à risque élevé. Le CRIRES propose des approches qui suggèrent de reconceptualiser, par exemple, ce que l'on peut entendre par « élèves à risque ». Ainsi, l'enquête longitudinale *Famille, réseaux et persévérance au collégial* a permis de décrire la dynamique des parcours et celle des réseaux des étudiantes et étudiants et d'éclairer l'articulation entre ces dynamiques et le sens qui est conféré aux décisions d'orientation, de poursuite ou d'interruption des études. Le CRIRES cherche à comprendre et à outiller, plutôt qu'à stigmatiser un jeune pour toute sa vie. Il tente d'éviter l'effet Pygmalion qui transforme parfois une difficulté temporaire en un problème ou un trouble permanent. Parmi les outils de prévention, on trouve aussi des modalités innovatrices de formation continue et d'accompagnement des enseignants (sessions de formation en réponse à une demande spécifique d'un système-école ou commission scolaire, recherche collaborative, communautés de pratique).

Des outils et instruments de médiation de l'action

Pour aider les agents de la réussite scolaire, les recherches du CRIRES ont mené à l'élaboration d'une large panoplie d'outils d'intervention. Parmi ceux-ci, on trouve plusieurs programmes d'intervention auprès des élèves ou des étudiants (par ex. : *Les Bottines de Benoît*, un instrument au service des devoirs et leçons; *S@MI-Persévérance*, un système d'aide multimédia interactif de persévérance aux études postsecondaires). Un instrument axé sur les habiletés d'entraide et d'adaptation scolaire, de même que sur l'analyse du contexte d'intégration des élèves en difficulté dans les programmes de médiation par les pairs, a aussi été développé. *La voie technologique* est une option qui a été mise en évidence. La campagne *Réussir ensemble au collégial* a été mise sur pied ainsi que d'autres outils d'aide à la persévérance aux études au postsecondaire.

On trouve aussi des programmes de formation destinés au personnel scolaire en formation initiale ou en exercice (par ex. : *Enseigner pour faire comprendre*, *Portrait des rapports aux savoirs scientifiques et à l'enseignement des sciences de futurs enseignants du primaire*, inscrits dans un profil d'études collégiales en éducation) ainsi que des approches ou des démarches didactiques et pédagogiques novatrices, comme

une stratégie didactique novatrice en sciences découlant de l'étude des rapports au savoir scientifique et à l'école d'élèves du primaire et du secondaire. La narration orale est une autre stratégie, découlant de l'étude de la compréhension de la lecture chez les enfants de 5 à 8 ans et d'études d'intervention développementales et interculturelles. L'étude des stratégies d'enseignement pour les élèves qui éprouvent des difficultés en mathématiques est aussi à l'agenda, comme l'a été l'analyse des gestes professionnels en enseignement des mathématiques au primaire et de l'activité mathématique induite chez les élèves autour de la notion de situation-problème. L'usage de nouvelles technologies est également étudié (par ex.: *L'utilisation des NTIC comme instruments didactiques pour l'enseignement de l'anglais langue seconde; Clicfrançais; École éloignée en réseau*).

Des outils/instruments pour évaluer

Les chercheurs du CRIRES ont porté leur attention, d'une part, sur l'évaluation des interventions, programmes ou méthodes élaborés (par ex.: *Recherche évaluative sur la mesure d'accompagnement IDEO 16-17* [Innovation, Développement, Exploration, Orientation]; *Évaluation réaliste du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*) et, d'autre part, à l'étude de différents modes d'évaluation des élèves ou du système scolaire (par ex.: *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire; Banque informatisée d'outils d'évaluation et de programmes d'intervention en psychoéducation; La mesure différenciée de la performance des établissements au collégial et à l'université: validation d'une typologie des conceptions de l'enseignement supérieur; La gestion des biais de concept, de méthode et d'item dans l'adaptation et la traduction de tests de rendement et de tests psychologiques*).

Exercice de nouveaux rôles

Les projets de recherche-intervention portent non seulement sur la conception et la mise à l'essai, mais aussi sur l'adoption continue de nouvelles pratiques scolaires associées à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves. Cela se reflète entre autres à travers l'exercice de nouveaux rôles. Ainsi, on étudie notamment le rôle et l'influence des directions d'école dans la dynamique de la réussite scolaire (par ex.: *Leadership des directions d'école et réussite scolaire des jeunes; Représentations et pratiques du leadership éducationnel en milieux francophones minoritaires*). La perception qu'ont les directions d'établissement de leur collaboration avec les policiers pour prévenir et gérer la violence et la criminalité juvénile a aussi été étudiée. Cette recherche a été menée auprès de l'ensemble des directions d'établissement d'enseignement et a permis de constater que ces dernières trouvaient importante cette collaboration, mais que les modalités de leur partenariat, souvent floues, entraînaient des insatisfactions qui nuisaient à leur travail de partenariat pour prévenir, entre autres, la violence à l'école. Cette recherche a aussi permis, à la suite d'une recension des écrits sur la question, d'élaborer un modèle d'entente permettant de baliser les modalités de partenariats entre les directions d'établissement et les corps de police en milieu scolaire (Beaumont et Garcia, 2010).

Le rôle de l'enseignant de sciences et technologies, alors qu'il dispose d'un nouvel outil, soit le programme de l'école québécoise issu de la récente réforme, a été analysé à la lumière de la théorie de l'activité. Les rôles partagés de l'école, de la famille et de la communauté l'ont également été (par ex. : *Un modèle communautaire de stimulation précoce chez l'enfant sourd; La collaboration des divers acteurs dans le contexte de l'approche école en santé*). Puisque la diversification du parcours général de l'élève est une première au secondaire (itinéraires régulier et appliqué), elle représente un défi pour les enseignants au regard de la réussite des élèves. Dans le but de mettre en place des conditions favorables à une démarche de professionnalisation à long terme chez des enseignants, des projets recherche-action-formation sont en cours (par ex. : *Innover dans sa pratique didactique pour favoriser la différenciation des apprentissages chez les élèves de ST [science et technologie] et d'ATS [applications technologiques et scientifiques]*).

La mise en place de nouvelles normes, routines et politiques

Les chercheurs du CRIRES ont développé et mis à l'essai avec leurs partenaires divers modes d'organisation scolaire, par exemple les écoles éloignées en réseau, dont le but est la survie de petits villages par la voie de l'enrichissement de l'environnement d'apprentissage de leurs écoles rurales éloignées. D'autres exemples concernent l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau curriculum de l'école, l'aide aux devoirs au service de l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage ou encore l'élaboration d'un modèle orthopédagogique visant le soutien indirect à l'élève, mais un soutien direct à l'enseignant qui intègre des élèves en difficulté.

L'innovation, comme centre de l'activité du CRIRES, est ainsi reflétée. Rappelons que la référence au modèle d'Engeström (1987, 1999) permet à une communauté éducative de travailler les tensions qui surgissent lorsque l'usage de nouveaux instruments induit de nouveaux rôles et que de nouvelles normes, voire la mise en place de nouvelles politiques, deviennent nécessaires pour réguler l'exercice de ces nouveaux rôles.

Discussion

Cette analyse montre le regard qu'a porté le CRIRES, depuis sa fondation, sur le système d'activité de l'école. Dès sa création, ce centre de recherche et d'intervention définissait la réussite scolaire, et cette définition, soit l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires, s'est avérée la plus utilisée par les chercheurs qui y sont rattachés. C'est dire que le CRIRES, en tant que système d'activité axé sur l'étude de la réussite scolaire, a développé sa culture d'intervention et de recherche en se servant, entre autres, de cette définition dans la plupart de ses travaux. Cette définition est devenue un artefact culturel, voire une norme tacite, de sa communauté. Cette normativité (ou définition) acceptée de la réussite scolaire a été remise en question en 2006, mais aucune transformation tangible ne s'est manifestée. Continuer d'appliquer une telle règle renvoie aux programmes scolaires

qui, eux, établissent les paramètres des mesures à prendre. Dans le futur, les chercheurs du CRIRES auront à choisir s'ils en maintiennent l'usage tout en continuant de faire varier d'autres instruments comme en font foi leurs divers projets de recherche actuels. Puisque le CRIRES met l'accent sur l'innovation, cela l'oblige à poser le regard au-delà des programmes en vigueur et d'examiner les conditions de réussite de l'élève comme de l'école, au moment où émergent de nouveaux rôles et que se précisent de nouvelles normes dans un Québec qui tend à se définir comme une société du savoir. Selon Engeström (1987), ce n'est que lorsque de nouvelles normes (ou règles) s'installent dans un système d'activité, qui reflète alors l'adoption de nouveaux instruments et l'exercice des rôles conséquents, que ledit système se transforme et évolue en y intégrant une innovation.

Quant à ses axes de recherche, le CRIRES les a fait progressivement converger : aujourd'hui, ils ne sont que deux, mais ils reflètent la pérennité des axes d'origine, puisque des recherches continuent de porter sur la prévention et l'intervention en petite enfance, la prévention et l'intervention pédagogique au primaire et au secondaire, les rapports sociaux/rerelations interpersonnelles, les conditions organisationnelles et la transition école-travail. Cette convergence se manifeste de manière *ex post facto*, comme le montre l'exercice de rattachement des projets de recherche réalisés jusqu'à maintenant ou, de manière prospective, lorsqu'on considère le choix même des deux axes pratiques proximales et modes d'organisation de la scolarisation pour les années à venir, alors que ce centre de recherche met l'accent sur l'innovation pour accomplir sa finalité d'étude de la réussite scolaire. Dans un champ nécessairement vaste, global et qui invite à des percées à plusieurs niveaux, cela traduit un souci de qualité eu égard à la façon dont le CRIRES gère son patrimoine de connaissances. Dans l'application du modèle d'analyse d'Engeström (1987, 1999), cela signifie que l'axe 1 de recherche oriente la médiation de l'innovation en privilégiant une grande variété d'instruments. Cela manifeste aussi que l'axe 2 oriente l'activité de recherche vers l'examen des retombées de l'usage de tels outils/instruments sur la division du travail ou la répartition des rôles ainsi que sur les normes, routines et politiques du système d'activité analysé et dont les agents sont les intervenants sur le terrain qui, eux aussi, ont la réussite scolaire comme finalité de leur activité. Puisque le CRIRES conçoit de façon de plus en plus explicite son champ de recherche d'un point de vue systémique, et puisque les agents scolaires, leurs outils/instruments ainsi que les communautés dans lesquelles ils opèrent en constituent l'unité d'analyse indissociable, on peut s'attendre à une augmentation du nombre de projets qui s'intéresseront surtout, ou aussi, à l'axe 2 dans les années à venir et qui examineront les relations entre différents systèmes d'activité.

Les projets de recherche du Centre reflètent aussi les perspectives théoriques des chercheurs. Le mouvement au sein de l'effectif du CRIRES témoigne de l'évolution même des sciences de l'éducation : au cours de la période 1992-1998, les disciplines de base que sont la sociologie et la psychologie dominaient ; la période 1999-2008 a retenu bon nombre de psychologues, mais elle a aussi vu un nombre grandissant de spécialistes en administration et politique scolaires, en didactique, en mesure et évaluation et en psychopédagogie intégrer le CRIRES. Depuis 2008, cette

tendance s'accroît encore. Puisque le CRIRES allie recherche et intervention par la voie, entre autres, de la recherche collaborative, l'activité des agents de la réussite scolaire qui œuvrent sur le terrain influence aussi la nature même des projets de recherche. Une telle collaboration ne peut que s'avérer porteuse car tous, peu importe leur champ d'action, œuvrent dans un système qui a pour finalité la réussite scolaire. Ils s'intéressent à des objets spécifiques, à des résultats ciblés, situés dans des contextes où la réussite du plus grand nombre possible d'élèves prend des configurations particulières. Le concept de réussite scolaire se loge dans le passage d'une série d'examens scolaires lorsque ceux-ci s'avèrent le défi à relever, il s'applique au quotidien lorsqu'il s'agit d'offrir aux élèves l'expérience la plus susceptible de les faire apprendre et il s'applique aussi hors des murs de l'école quand la triple relation école-famille, école-communauté et école-travail est à privilégier. Dans les deux derniers cas, il arrive que le concept de réussite scolaire et celui de réussite éducative ne fassent qu'un.

Conclusion

Le cas du CRIRES illustre comment la réussite scolaire peut être étudiée de façon extensive et globale par un centre de recherche. Aux fins de sa propre activité, ce centre a adopté une définition opérationnelle de la réussite scolaire et s'est donné à trois reprises des axes de recherche. Remise en question en 2006, la définition opérationnelle de la réussite scolaire prévaut toujours malgré le fait que les programmes d'études, qui se sont succédé pour refléter l'évolution des besoins individuels et sociaux, constituent des instruments qui interrogent ce concept ainsi que les moyens de l'accomplir. Cela montre que cet artefact demeure un élément clé de la culture même du CRIRES. La rédaction de cet article collectif permet de rouvrir la question de la définition même de la réussite scolaire, voire de la réussite éducative.

Les chercheurs du CRIRES se montrent sensibles à l'évolution des besoins individuels et sociaux et tiennent à contribuer à leur satisfaction. Leurs axes de recherche en témoignent.

Références bibliographiques

- ALLAIRE, S., BEAUDOIN, J., BREULEUX, A., HAMEL, C., INCHAUSPÉ, P., LAFERRIÈRE, T., et TURCOTTE, S. (2006). *L'École éloignée en réseau – Rapport final (Phase II)*. CEFRIO et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- BABY, A. (2005). La réussite éducative, d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (D. Lamothe coll.) (p. 1-14). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- BEAUMONT, C. et GARCIA, N. (2010). Modalités et contenus des ententes de partenariat entre les milieux scolaires et les corps de police pour prévenir la violence et la criminalité chez les jeunes. *Raisons, comparaisons, éducations. La revue française d'éducation comparée*, 6, 207-240.
- BEST, R. (1983). *We've All Got Scars*. Bloomington, IN : Indiana University Press.
- BISAILLON, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée. Dans Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et Fédération des enseignants et enseignantes des commissions scolaires (dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques* (p. 5-26). Québec : Centrale de l'enseignement du Québec/Éditions Saint-Martin.
- BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.-C. (1996). Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(10), 1-17.
- CRESPO, M. (1984). Les politiques québécoises d'intervention éducative en milieu économiquement faibles. *Revue des sciences de l'éducation*, 10(2), 347-358.
- CRIRÉS (1992). *Rapport annuel*. Québec : Bureau de la direction du CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- CRIRÉS (2010). *Plan de développement 2008-2014*. Québec : Bureau de la direction du CRIRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- DANIAU, S. et P. BÉLANGER (2008). Synthèse des publications en langue française sur l'évaluation formative de la formation de base en milieu de travail. Dans *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes : pour de meilleures compétences de base*. Éditions de l'OCDE.
- DEBLOIS, L. (2003). Préparer à intervenir auprès des élèves en interprétant leurs productions : une piste... *Éducation et francophonie*, 31(2), 176-199. [En ligne]. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXI_2_176.pdf]
- DEBLOIS, L. (dir.) avec la collaboration de D. Lamothe (2005). *La réussite scolaire : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- DELORS, J. (dir.). (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*. Paris : Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (DRHC) (2000). *Le décrochage scolaire, définitions et coûts*. Ottawa : Direction générale de la recherche appliquée.
- ENGSTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki : Orienta-Konsultit Oy.
- ENGSTRÖM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. Dans Y. Engeström, R. Miettinen et R. Punamäki (dir.), *Perspectives on Activity Theory* (p. 19-38). New York : Cambridge University Press

- EVANS, T. (1988). *A Gender Agenda: A Sociological Study of Teachers, Parents and Pupils in Their Primary Schools*. Sydney: Allen and Unwin.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Les indicateurs de l'éducation. Édition 2004*. Québec: ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). *Les indicateurs de l'éducation. Édition 2009*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2010). *Données sociodémographiques en bref, 14(2)*. [En ligne].
[http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2010/sociodemobref_fev10.pdf].
- LAFERRIÈRE, T., ALLAIRE, S., BREULEUX, A., HAMEL, C., TURCOTTE, S., GAUDREAUULT-PERRON, J., INCHAUSPÉ, P. et BEAUDOIN, J. (2008). *L'École éloignée en réseau. Rapport de recherche, phase III*, CEFRIO, Québec. [En ligne].
[http://www.cefrio.qc.ca/upload/L_Ecole_eloignee_en_reseau_Phase3_Final%20isbn.pdf].
- LEGENDRE, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e édition). Montréal: Éditions Guérin.
- LEONT'EV, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Jersey: Prentice-Hall.
- LEONT'EV, A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscou: Progress Publishers.
- OLSON, D. R. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris: Retz
- STATISTIQUE CANADA (2007). *L'incidence de certains facteurs sur les cheminements menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et à la participation à des études postsecondaires chez les personnes qui montrent de faibles compétences en lecture à l'âge de 15 ans*. Ottawa: Ressources humaines et Développement social (Canada).
- TROTTIER, C. (1987). *La « nouvelle » sociologie de l'éducation* (Les Cahiers du Labraps). Québec: Université Laval.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WILLMS, J. D. (2004). *La capacité de lecture au Canada et aux États-Unis: constatations issues du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE*. Ottawa: Ressources humaines et Développement des compétences (Canada).

Points de vue d'étudiantes du collégial sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement¹

Audrey GROLEAU

Université Laval, Québec, Canada

Chantal POULIOT

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous présentons quelques-uns des résultats issus d'une étude qui s'est intéressée aux rapports à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire, engagées dans la première année de leur formation préuniversitaire en éducation. Plus précisément, nous documentons la façon dont les participantes décrivent, d'une part, leurs expériences scolaires d'apprentissage de notions liées à la physique et, d'autre part, leur intérêt pour l'enseignement de ces notions au primaire. Trente-sept participantes ont rempli un bilan de savoirs au sujet de leur point de vue sur la physique et son enseignement. Nous constatons

1. Certains éléments de cet article sont tirés du mémoire de maîtrise de Groleau (2011).

qu'une majorité de participantes montrent une relation positive à l'enseignement de notions liées à la physique au primaire, alors que seulement cinq participantes laissent voir une relation plus difficile. Certaines participantes évoquent des craintes ou des préoccupations face à l'enseignement de ces notions, alors que d'autres envisagent cet enseignement sous l'angle de son utilité. Pour plusieurs, l'enseignement de la physique au primaire apparaît plus simple qu'au secondaire et au collégial.

ABSTRACT

College students' views about physics learning experiences and impacts on their eventual teaching practice

Audrey GROLEAU
Laval University, Québec, Canada
Chantal POULIOT
Laval University, Québec, Canada

In this article, we present some results from a study on relationships to physics and teaching physics experienced by future elementary school teachers, hired in their first year of pre-university education training. More precisely, we document how the participants describe some of their learning experiences with physics concepts, and also their interest in teaching these concepts at the elementary school level. Thirty-seven participants filled out a knowledge assessment on their views about physics and teaching this subject. We note that the majority of the participants have a positive view of teaching physics concepts at the elementary level, while only five participants had more difficulty with it. Some participants raise fears or concerns about teaching physics concepts, while others look at the usefulness of teaching them. For several participants, teaching physics at the elementary level seems easier than at the secondary or college level.

RESUMEN

Punto de vista de los estudiantes colegiales sobre sus experiencias de aprendizaje de la física y sobre su eventual práctica docente

Audrey GROLEAU
Universidad Laval, Quebec, Canadá
Chantal POULIOT
Universidad Laval, Quebec, Canadá

Presentamos en este artículo algunos resultados provenientes de un estudio sobre las relaciones entre la física y la enseñanza de la física a futuros maestros de

primaria que cursan su primer año de formación colegial preuniversitaria en educación. Más precisamente, documentamos la manera en que los participantes describen sus experiencias escolares de aprendizaje de nociones relacionadas con la física, así como su interés en la enseñanza de dichas nociones en la primaria. Treinta y siete participantes respondieron a un examen de conocimientos y opiniones sobre la física y su enseñanza. Constatamos que la mayoría de los participantes presenta una relación positiva con la enseñanza de nociones relacionadas con la física en primaria, mientras que sólo cinco participantes presentan una relación más difícil. Algunas de las participantes evocan temores o precauciones con respecto a la enseñanza de dichas nociones mientras que otras contemplan dicha enseñanza bajo la perspectiva de su utilidad. Para algunos, la enseñanza de la física en la primaria les parece más fácil que en la secundaria o en el colegio.

Introduction

Exactement un siècle après la publication des travaux d'Albert Einstein sur l'effet photoélectrique, le mouvement brownien et la relativité restreinte, l'année 2005 a été déclarée Année mondiale de la physique par l'International Union of Pure and Applied Physics. En plus de souligner le centenaire de ces publications, l'Année mondiale de la physique avait pour but de sensibiliser la population à la physique et à son importance (American Physical Society, 2010). En effet, de nombreuses personnes entretiennent la représentation selon laquelle les sciences sont « froides » et « peu intéressantes » (Rutherford et Ahlgren, 1990, p. 191).

La physique n'échapperait pas à cette tendance puisque, selon l'European Physical Society, citée par Angell, Guttersrud, Henriksen et Isnes (2004), la physique aurait une image publique négative. Dans le même ordre d'idées, selon Venturini (2007a), les adolescentes et adolescents ne seraient pas très intéressés par l'apprentissage des sciences physiques, alors que pour Porchet (2002) « la physique et la chimie sont toujours moins bien perçues que les autres sciences » (p. 48).

À ce sujet, Venturini (notamment 2005, 2007b, 2007c) s'est intéressé aux rapports aux savoirs² de la physique d'élèves, d'étudiantes et d'étudiants ainsi que d'enseignants et d'enseignantes. Il a obtenu cinq rapports idéal-typiques (Venturini, 2005) allant d'une forte mobilisation concernant l'apprentissage de la physique à une mobilisation inexistante, tant au sujet de l'apprentissage de la physique qu'au fait de se présenter en classe de physique. Un grand nombre de personnes participant à cette étude présentent une faible mobilisation ou une absence de mobilisation au sujet de l'apprentissage de la physique. Il est à noter que Venturini a constaté

2. Au sujet du rapport au savoir, on peut consulter Charlot (1997).

la prédominance d'une composante utilitaire (en lien avec la réussite des études et les objectifs professionnels) des rapports à la physique de ses participants, et ce, qu'il s'agisse d'étudiants et d'étudiantes ou d'élèves.

Cet intérêt mitigé pour les sciences est également palpable chez les futurs enseignants et enseignantes du primaire. L'étude de Tosun (2000) illustre que des futurs enseignants et enseignantes du primaire décrivent leurs expériences d'apprentissage des sciences en utilisant trente-deux qualificatifs négatifs différents, tels que «déplaisant», «ennuyant», «inutile», «effrayé» et quatre qualificatifs positifs distincts (par exemple «intéressant», «amusant» et «positif»). Pour sa part, Goldston (2005) mentionne que, même si les cours de sciences font partie du programme à l'école primaire américaine, de nombreux enseignants et enseignantes choisissent de privilégier l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Ces enseignantes et enseignants justifient leur décision en évoquant un manque de temps, un manque d'intérêt ou encore les pressions exercées notamment par les directions d'école pour que les matières dites de base soient enseignées de façon prioritaire. Pour leur part, Rutherford et Ahlgren (1990) soutiennent à la fois que l'apprentissage des sciences peut causer de l'anxiété chez les élèves et que les enseignants et les enseignantes sont aussi souvent mal à l'aise avec les sciences et les mathématiques :

Les enseignantes et enseignants devraient reconnaître que, pour plusieurs élèves, l'apprentissage des mathématiques et des sciences fait naître des sentiments d'anxiété et de crainte de l'échec. Cela résulte sans aucun doute de ce qui est enseigné et de la façon dont cela est enseigné, mais aussi des attitudes que les jeunes adoptent très tôt dans leur parcours scolaire sous l'influence de leurs parents et enseignantes et enseignants qui sont, eux-mêmes, mal à l'aise avec les sciences et les mathématiques³ (Rutherford et Ahlgren, 1990, p. 192).

Quelques auteurs ont documenté les craintes, préoccupations et difficultés liées à l'enseignement des sciences ou de la physique exprimées par des futurs enseignants et enseignantes du primaire. Ahtee et Johnston (2006), dont l'étude s'intéresse aux points de vue de futurs enseignants du primaire finlandais et anglais au sujet de l'enseignement de notions liées à la physique, ont interrogé les participants et participantes à cette étude sur les principales difficultés qu'ils prévoient rencontrer dans l'enseignement de la physique au primaire. Ces difficultés concernent leur connaissance des éléments de contenu à enseigner ainsi que la vulgarisation de ces notions. Weld et Funk (2005) ont aussi constaté cette préoccupation au sujet de la maîtrise des éléments de contenu à enseigner dans leur étude s'intéressant aux intentions de futurs enseignants et enseignantes du primaire au sujet de l'enseignement des sciences avant et après avoir suivi un cours de biologie basé sur la méthode d'investigation (*inquiry*).

3. Traduction libre effectuée par les auteures.

Dans un autre ordre d'idées, des chercheurs en éducation, comme Robardet et Guillaud (1997) de même que Viennot (1996), s'appliquent à documenter les difficultés éprouvées par certains élèves dans l'apprentissage de notions liées à la physique. Pour eux, la physique est organisée en lois, concepts et théories qui s'expriment de façon formelle et à l'aide du langage mathématique; de cela découlerait la perte d'utilité de certaines notions qui nous semblent familières.

Si l'idée selon laquelle la physique est une discipline plus ardue que les autres est répandue, il semblerait, pour Ford (1989), qu'il n'en est rien. Pour ce physicien, la physique n'est pas plus difficile que n'importe quelle autre discipline si l'on commence à l'étudier dès les premières années de l'école primaire. Le fait que l'apprentissage de la physique ne débute que vers la fin du secondaire, c'est-à-dire vers 16 ou 17 ans, contribuerait selon lui au défi que les élèves ont l'impression d'avoir à surmonter lorsqu'ils amorcent l'étude de cette discipline. À ce sujet, il est nécessaire, selon Bonan (1998), que les élèves soient mis en contact avec les sciences au primaire et que «le passage de l'objet concret au monde abstrait de la physique [soit construit] progressivement, en faisant évoluer sans précipitation les niveaux de formulation» (p. 11-12).

Contexte de l'étude

Au Québec, les élèves sont mis en contact avec la physique dès le premier cycle de l'école primaire. Le Programme de formation de l'école québécoise⁴ (Ministère de l'Éducation, 2001a), en effet, propose des objets d'enseignement tels que les caractéristiques des aimants, le système Terre-Lune-Soleil, les effets de l'attraction gravitationnelle sur des objets, les étoiles et les galaxies, la lumière et les ombres ainsi que les caractéristiques du mouvement (direction, vitesse). Par ailleurs, pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les enseignantes et enseignants du primaire devraient être capables de mettre ces savoirs à contribution dans des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent aux élèves de développer les trois compétences disciplinaires rattachées au domaine de la science et de la technologie⁵. Plus encore, il est attendu des enseignantes et enseignants qu'ils soient en mesure «d'établir une distance critique par rapport aux savoirs savants [qui leur permette d'apprécier] le potentiel, les limites et [...] le caractère passager et mouvant» des savoirs scientifiques (Ministère de l'Éducation, 2001b, p. 76). Or, le constat suivant était formulé lors d'une rencontre, à l'automne 2003, avec des représentants du MELS, d'universités et les directeurs de différents cégeps de la région de Québec: les étudiantes et étudiants titulaires d'un diplôme d'études collégiales en sciences humaines qui s'inscrivent à l'université en sciences de l'éducation éprouvent souvent

4. Ce programme est celui qui régit l'école primaire.

5. Ces compétences sont les suivantes: «Proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique», «Mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie» et «Communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie» (Ministère de l'Éducation, 2001a).

des difficultés dans les cours liés à l'enseignement des sciences et des mathématiques (Cégep Limoilou, 2006).

Cela dit, cette recherche pourrait contribuer aux assises théoriques et praxéologiques que des chercheurs et chercheuses du Québec et de la France, par exemple Albe, Bader, Désautels, Larochelle et Simonneaux, ont définies dans la perspective d'une éducation émancipatrice aux sciences. Aussi, les acteurs éducatifs engagés dans les cégeps dans des réflexions autour de formations qui permettent de mieux préparer les étudiants et étudiantes de sciences humaines à la formation universitaire en éducation sont nombreux et n'ont, pour alimenter leurs travaux et discussions, que des résultats de recherche issus d'études réalisées auprès de futurs enseignants et enseignantes en cours de formation universitaire. En effet, il n'existe pas, à notre connaissance, de recherche qui documente la façon dont des étudiants et étudiantes d'environ 17 ans envisagent, en amont de leur formation universitaire, leur futur métier d'enseignant ou enseignante de sciences. Une telle recherche est liée à la réussite des cours en lien avec l'enseignement des sciences de futurs enseignants et enseignantes du primaire, dont les conceptions au sujet des sciences et de leur enseignement peuvent influencer leur réussite dans ces cours, mais aussi à la réussite éducative de leurs futurs élèves. Il nous semble en effet plus que justifié de croire que la perception des enseignants et enseignantes d'une discipline scolaire a une incidence sur la réussite de leurs élèves dans cette discipline.

La question de recherche à laquelle nous avons répondu dans cette étude est la suivante: «Comment se caractérisent les rapports à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire inscrites dans un profil d'études collégiales en éducation?»

Dans cet article, nous présentons quelques-uns des résultats issus d'une étude qualitative qui s'est intéressée aux rapports⁶ à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire, engagées dans la première année de leur formation préuniversitaire en éducation⁷. Plus précisément, nous documentons la façon dont les participantes décrivent, d'une part, leurs expériences scolaires d'apprentissage de notions liées à la physique et, d'autre part, leur intérêt pour l'enseignement de ces notions au primaire.

6. Bien que cet article ne s'intéresse pas explicitement aux rapports à la physique et à l'enseignement de la physique, nous précisons ici, à titre informatif, la définition du rapport au savoir, telle qu'elle a été mise en forme par Charlot (1997):

Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par là même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. (p. 94)

Nous avons obtenu les définitions du rapport à la physique et du rapport à l'enseignement de la physique en modifiant légèrement cette définition.

7. Puisque 36 des 37 personnes participant à l'étude sont de sexe féminin, nous utiliserons à partir d'ici le genre féminin et parlerons de participantes.

Participant·es et outils méthodologiques

Dans cette section, après avoir présenté les personnes participant à cette étude, nous discutons des outils méthodologiques utilisés, puis nous détaillons les étapes de l'analyse effectuée.

Participant·es

Trente-six futures enseignantes et un futur enseignant du primaire ont participé à cette étude. Toutes les participant·es étaient inscrites au cours de culture scientifique, cours obligatoire en première année du profil Éducation du programme d'études en sciences humaines du cégep (Québec) où nous avons effectué notre recherche. L'âge moyen était de 17,84 ans, c'est-à-dire environ 17 ans et 10 mois. Sept des participant·es ont suivi le cours de physique optionnel en cinquième secondaire ou son équivalent dans un autre système d'éducation.

Outils méthodologiques

Afin de tracer un portrait des rapports à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire, deux opérations méthodologiques ont été réalisées. Nous avons d'abord invité les 73 étudiant·es inscrits au cours de culture scientifique dont il a été question précédemment à produire un bilan de savoirs individuel. Élaboré par Charlot et ses collègues de l'équipe ESCOL, Bautier et Rochex (Charlot, Bautier et Rochex, 1992), dans le contexte de recherches qui portaient sur le rapport au savoir d'élèves, l'outil méthodologique « bilan de savoirs » consiste à présenter, par écrit, son point de vue à l'égard de différents sujets liés à l'école et à l'apprendre.

Les questions du bilan de savoirs ont été formulées de manière à permettre aux participant·es non seulement de sélectionner l'angle d'entrée qui leur semble le plus pertinent pour leur réponse, mais aussi de détailler leur point de vue et de prendre la parole. Cependant – et il s'agit probablement de la principale limite de cet outil méthodologique –, certaines réponses rédigées par les participant·es sont peu développées. Cette situation a d'ailleurs été documentée par Venturini (2007b). Les autres limites du bilan de savoirs sont les contraintes liées au temps qui lui est consacré, les contraintes d'espace et les limites concernant la compréhension qu'ont les participant·es des questions.

Dans notre étude, nous avons retenu uniquement 37 des 73 bilans de savoirs, soit ceux complétés par des étudiantes du profil Éducation déclarant se destiner à l'enseignement au primaire.

Dans le cas de la présente étude, les bilans de savoirs individuels ont pris la forme de textes écrits en réponse à huit questions⁸ portant notamment sur les thèmes de l'expérience d'apprentissage de la physique (à l'école et à l'extérieur de l'école), l'intérêt pour l'enseignement de notions liées à la physique et l'enthousiasme ou l'appréhension face à l'enseignement de notions liées à la physique. Dans notre étude, nous avons retenu uniquement 37 des 73 bilans de savoirs, soit ceux complétés par des étudiantes du profil Éducation déclarant se destiner à l'enseignement au primaire. Ces 37 futures enseignantes du primaire sont les participantes à cette étude.

Une fois les bilans de savoirs examinés, nous avons conduit huit entretiens individuels semi-dirigés⁹. Ces entretiens visaient d'une part à clarifier et à enrichir les points de vue étayés dans les bilans de savoirs et d'autre part à estomper les limites des bilans de savoirs présentées plus tôt. Afin de sélectionner les participantes aux entretiens, nous avons utilisé deux stratégies proposées par Patton (1990, p. 169-186) menant à un échantillonnage éclairé («*purposeful sampling*»). Nous avons d'abord procédé à un échantillonnage par critères : nous avons sélectionné les participantes prévoyant devenir enseignantes au primaire et ayant produit des réponses suffisamment détaillées dans le bilan de savoirs pour que nous soyons en mesure de comprendre leur point de vue. Nous avons ensuite appliqué une seconde stratégie d'échantillonnage, stratégie dite de variation maximale, qui propose de choisir des participantes présentant des points de vue et des caractéristiques différents. Pour cette étude, nous avons choisi des participantes ayant suivi plus ou moins de cours de sciences et de physique, ayant vécu des expériences d'apprentissage de la physique de différents teneurs, ayant vécu ou non des expériences d'enseignement ou de vulgarisation de notions liées à la physique, etc. Structurés à partir de l'examen des réponses formulées dans les bilans de savoir, les entretiens individuels semi-dirigés, d'une durée de 20 à 49 minutes, ont été transcrits textuellement. Leur analyse a permis d'enrichir l'analyse des relations que les étudiantes entretiennent avec la

8. Question 1 : Comment décrirais-tu la physique? Fais-tu une ou des différences entre la physique et les sciences physiques? Si oui, quelle est ou quelles sont ces différences? Question 2 : Les sujets suivants sont à l'étude en sciences et technologie au primaire : les aimants (caractéristiques et utilisation), le système Terre-Lune-Soleil, les formes d'énergie, les effets de l'attraction gravitationnelle sur un objet (ex. : chute libre, pendule), les étoiles et les galaxies, la lumière et les ombres, les caractéristiques du mouvement (direction, vitesse, etc.). A) Comment décrirais-tu ta connaissance de ces éléments de contenu? B) Comment te sens-tu à l'idée de les enseigner? C) Y a-t-il certains de ces éléments que tu as plus hâte d'enseigner que les autres? Moins hâte? Question 3 : Si on te demandait de parler des cours de physique et de sciences physiques que tu as suivis au primaire et au secondaire, que dirais-tu? Quels souvenirs conserves-tu de ces cours? Question 4 : As-tu appris, enseigné ou vulgarisé des notions liées à la physique ailleurs qu'à l'école (Expo-sciences, musée, revues scientifiques, camps de jour, etc.)? Si oui, à quel endroit? Si on te demandait de parler de ces expériences, que dirais-tu? Question 5 : Comment qualifierais-tu ton intérêt à propos de la physique et de l'apprentissage de notions liées à la physique? Question 6 : Comment qualifierais-tu ton intérêt à propos de l'enseignement de notions liées à la physique au primaire? As-tu hâte d'enseigner des notions liées à la physique? Question 7 (les réponses à cette question n'ont pas été analysées puisque la question sous-entendait que la physique a un rôle dans la vie quotidienne, ce qui n'est pas nécessairement le cas) : Selon toi, quel est le rôle de la physique et des notions liées à la physique dans la vie quotidienne? Est-ce un rôle important pour toi? Question 8 : Quelle matière as-tu le plus hâte d'enseigner au primaire? Le moins hâte? As-tu plus hâte d'enseigner des notions liées à la physique que d'enseigner les autres matières? Moins hâte?
9. Nous avons effectué huit entretiens individuels semi-dirigés, puisque c'était le nombre maximal d'entretiens qu'il nous semblait possible d'analyser considérant les contraintes de temps et d'espace liées à un projet de maîtrise.

physique et l'enseignement de notions liées à la physique et de préserver, dans une certaine mesure, la singularité des points de vue.

Analyse effectuée

Nous avons soumis les bilans de savoir et les discours produits en entretiens individuels à une analyse de contenu (Bardin, 1991; L'Écuyer, 1990). L'analyse s'est déroulée selon les opérations suivantes : 1) catégorisation des thèmes abordés par les participantes, par exemple « expériences d'apprentissage positives de notions liées à la physique » ou encore « expériences d'apprentissage neutres ou ambivalentes de notions liées à la physique » à l'aide de critères (présentés au tableau 1, plus bas, pour les questions 3 et 6 des bilans de savoirs); 2) modélisation par le biais de cartes conceptuelles, c'est-à-dire que les énoncés ayant été classés dans une même catégorie ont été regroupés et placés dans un schéma permettant de visualiser facilement les thèmes abordés et les énoncés qui leur sont associés; 3) interprétation, consistant en une mise en évidence de points de vue intéressants, qu'ils soient récurrents ou particuliers, ainsi qu'en une lecture des points de vue sur la physique et son enseignement par l'entremise des notions de rapports à la physique et à son enseignement; 4) esquisse de portraits des rapports à la physique et à l'enseignement de notions liées à la physique.

Dans la section qui suit, nous présentons les points de vue des futures enseignantes sur leurs expériences d'apprentissage de la physique et sur leur éventuelle pratique d'enseignement de notions liées à la physique au primaire en nous appuyant sur les résultats d'analyse des bilans de savoirs. Dans cet article, nous nous penchons sur les questions 3 et 6 du bilan de savoirs, qui portent respectivement sur l'expérience d'apprentissage de notions liées à la physique des futures enseignantes et sur leur intérêt à enseigner des notions liées à la physique au primaire.

À la suite de l'analyse des questions 3 et 6 des bilans de savoirs produits par 37 futures enseignantes du primaire, nous avons classé les expériences d'apprentissage de notions liées à la physique de 32 d'entre elles et leur intérêt pour l'enseignement de la physique en douze profils (dont dix sont représentés par au moins une participante). En effet, cinq participantes sur les 37 n'ont pas répondu aux questions de façon suffisamment exhaustive pour que nous puissions qualifier leur point de vue. Aussi, quelques participantes mentionnent ne pas avoir de souvenir de certains cours liés à la physique (par exemple au primaire ou en deuxième secondaire). Dans ce cas, nous avons tenu compte des expériences d'apprentissage en lien avec les autres années scolaires.

Résultats

Le tableau 1 présente les catégories dans lesquelles nous avons classé les thèmes abordés par les participantes pour la question 3, portant sur les expériences d'apprentissage de la physique, et pour la question 6, portant sur l'intérêt pour l'enseignement de ces notions au primaire, en plus des critères retenus pour effectuer cette catégorisation.

Tableau 1. Critères permettant la catégorisation des thèmes abordés par les participantes

	Catégories	Critères
Expériences d'apprentissage	Positives	Propos majoritairement positifs
	Neutres ou ambivalentes	Neutres : Propos faisant état d'expériences d'apprentissage ni significativement positives, ni significativement négatives
		Ambivalentes : Propos faisant état d'aspects à la fois positifs et négatifs des expériences d'apprentissage vécues, et ce, sans mentionner de changement dans le temps
	Négatives	Propos majoritairement négatifs
	Variant en fonction de l'année ou du niveau scolaire	Propos dont la teneur varie dans le temps
Intérêt pour l'enseignement	Disent y voir un intérêt ou avoir hâte	Propos majoritairement positifs
	Se disent neutres ou semblent ambivalentes	Neutres : Propos ne faisant ni état d'un intérêt significatif, ni d'un désintérêt significatif
		Ambivalentes : Propos faisant état d'aspects à la fois positifs et négatifs en ce qui concerne l'intérêt d'enseignement de notions liées à la physique
	Disent ne pas y voir d'intérêt ou ne pas avoir hâte	Propos majoritairement négatifs

La répartition des points de vue de 32 des 37 futures enseignantes en profils est présentée dans le tableau 2¹⁰. Chacun des douze profils correspond à une combinaison possible d'un thème abordé à la question 3 et d'un thème abordé à la question 6. Puisque nous avons séparé les thèmes de la question 3 en quatre catégories et les thèmes de la question 6 en trois catégories, nous obtenons douze profils. Dans le tableau 3, on trouve des extraits de réponses formulées aux questions 3 et 6 des bilans de savoirs pour chacun des profils.

10. On notera que « p11 », par exemple, signifie « participante 11 », dans ce tableau comme dans le reste de l'article.

Tableau 2. Répartition en profils des points de vue de 32 futures enseignantes du primaire au sujet de leurs expériences d'apprentissage de notions liées à la physique et de leur intérêt pour l'enseignement de ces notions

		Expériences d'apprentissage				Total
		Positives	Neutres ou ambivalentes	Négatives	Varié en fonction de l'année ou du niveau scolaire	
Intérêt pour l'enseignement	Disent y voir un intérêt ou avoir hâte	Profil A 7 participantes (p20, p21, p29, p43, p45, p47, p53)	Profil B 4 participantes (p14, p24, p59, p61)	Profil C 2 participantes (p31, p57)	Profil D 4 participantes (p11, p40, p58, p70)	17 participantes
	Se disent neutres ou semblent ambivalentes	Profil E 2 participantes (p9, p35)	Profil F 2 participantes (p34, p39)	Profil G 2 participantes (p22, p72)	Profil H 4 participantes (p12, p26, p44, p66)	10 participantes
	Disent ne pas y voir d'intérêt ou ne pas avoir hâte	Profil I 0 participante	Profil J 0 participante	Profil K 3 participantes (p5, p28, p51)	Profil L 2 participantes (p7, p36)	5 participantes
	Total	9 participantes	6 participantes	7 participantes	10 participantes	32 participantes

Tableau 3. Extraits de réponses aux questions 3 et 6 des bilans de savoirs pour chacun des profils

Profils	Extraits
A: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage positives et qui manifestent un intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique ou disent avoir hâte de les enseigner	«Je conserve de bons souvenirs [des cours de physique ou sciences physiques], autant avec la matière que j'ai vue, les laboratoires accomplis, qu'avec les profs et les élèves. La matière enseignée était intéressante, et me donnait le goût d'en connaître plus. [...] Oui, j'ai hâte [d'enseigner les notions liées à la physique au primaire], car ce qu'on montre c'est du général, et j'apprécie particulièrement la très grande majorité de ces notions.» (p29, bilan de savoirs, questions 3 et 6)
B: Participantes qui semblent avoir vécu des expériences d'apprentissage neutres ou ambivalentes et qui manifestent un intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique ou disent avoir hâte de les enseigner	«Je n'aimais pas mes cours de sciences physiques au secondaire en raison de mon professeur. Par contre, je trouvais la matière très intéressante. [...] Les notions de physique au primaire me semblent intéressantes et essentielles. J'aurais bien hâte de les enseigner.» (p59, bilan de savoirs, questions 3 et 6)
C: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage négatives et qui manifestent un intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique ou disent avoir hâte de les enseigner	«J'ai trouvé ça [les cours de physique ou de sciences physiques] moyennement intéressant, peut-être que c'était leur manière de l'enseigner qui ne m'a pas plu, mais c'était un peu ennuyant. Je ne me rappelle pas avoir eu des cours de sciences au primaire par contre... [...] Oui [j'ai hâte d'enseigner les notions liées à la physique], surtout au primaire puisqu'on ne va pas aller dans le compliqué de la chose. Je crois que c'est quelque chose qui va intéresser les jeunes.» (p57, bilan de savoirs, questions 3 et 6)

page suivante >

<p>D: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage variant en fonction de l'année ou du niveau scolaire et qui manifestent un intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique ou disent avoir hâte de les enseigner</p>	<p>«J'ai de la difficulté à me souvenir de quoi avaient l'air mes cours [de physique et de sciences physiques] au primaire. Par contre, en secondaire 2, c'était simple et intéressant. Malheureusement, en secondaire 4, les cours sont devenus plus compliqués et c'était moins plaisant. [...] J'ai hâte d'enseigner des notions liées à la physique, car elles seront moins poussées qu'au secondaire.» (p11, bilan de savoirs, questions 3 et 6)</p>
<p>E: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage positives et qui semblent neutres ou ambivalentes en ce qui concerne l'enseignement des notions liées à la physique</p>	<p>«Je n'ai pas beaucoup de souvenirs de mes cours de sciences physiques au primaire. Par contre, au secondaire je me souviens avoir été réticente envers cette matière au début, mais plus le temps avançait et plus je découvrais de nouvelles choses, en lien avec ma vie de tous les jours. C'est fascinant de savoir le fonctionnement de tout ce qui nous entoure. À ce moment, j'étais intéressée. [...] Je ne crois pas que cela va être ma matière préférée [la physique] à enseigner, par contre je vais mettre toute mon énergie pour essayer de rendre cette matière la plus claire possible aux yeux d'un enfant.» (p9, bilan de savoirs, questions 3 et 6)</p>
<p>F: Participantes qui semblent avoir vécu des expériences d'apprentissage neutres ou ambivalentes et qui semblent neutres ou ambivalentes en ce qui concerne l'enseignement des notions liées à la physique</p>	<p>«Au primaire, je n'ai pas vraiment eu de cours de sciences, à part des petites expériences, donc je ne peux pas m'exprimer là-dessus. Mes cours de sciences physiques en secondaire 2 et 4 ont parfois été intéressants, mais pour ma part je trouve qu'il n'y avait pas assez d'explication pour les laboratoires et je n'aime pas beaucoup les sciences. Je me rappelle qu'en écoutant dans les cours et en étudiant, on peut réussir à bien comprendre. [...] Il est certain que ce ne serait pas la matière [la physique] que j'aimerais le plus enseigner, mais j'essaierais d'en apprendre plus sur le sujet et, en sachant bien de quoi je parle, j'aimerais l'enseigner. Bref, j'ai hâte de voir comment ça se passerait.» (p39, bilan de savoirs, questions 3 et 6)</p>
<p>G: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage négatives et qui semblent neutres ou ambivalentes en ce qui concerne l'enseignement des notions liées à la physique</p>	<p>«Personnellement, les cours de sciences physiques étaient une corvée. Ça n'a jamais été ma "tasse de thé" donc j'ai toujours manqué de vouloir. Je me souviens qu'au secondaire les cours de sciences physiques étaient plutôt une garderie. Les profs n'avaient jamais le contrôle et tout le monde, ou presque, faisait n'importe quoi avec le matériel d'expérience. J'ai toujours été blasée de ces comportements immatures. [...] J'ai hâte d'être enseignante car c'est ce que j'ai toujours voulu faire. Pour l'instant, je ne sais pas ce que c'est d'être enseignant, mais je suis consciente que je dois passer par plusieurs notions que j'aime ou n'aime pas. Je porte peu d'intérêt à enseigner la science mais je sais que je devrai le faire et ce, aussi bien et intéressant que quelconques matières.» (p22, bilan de savoirs, questions 3 et 6)</p>
<p>H: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage variant en fonction de l'année ou du niveau scolaire et qui semblent neutres ou ambivalentes en ce qui concerne l'enseignement des notions liées à la physique</p>	<p>«Je n'ai pas vraiment de souvenirs des cours de sciences au primaire. En secondaire 2, je ne me souviens pas très bien de la matière vue en sciences physiques, mais je me souviens de ne pas avoir aimé le cours. J'ai adoré le cours de sciences physiques de secondaire 4, car la professeure était très intéressante et la matière m'intéressait. Je n'ai pas détesté le cours de physique en secondaire 5, mais j'ai moins apprécié que les sciences de secondaire 4. [...] Je suis plutôt neutre à l'idée d'enseigner des notions liées à la physique, mais je pense qu'il est essentiel de l'enseigner dès le primaire afin que les enfants puissent comprendre les phénomènes autour de nous.» (p44, bilan de savoirs, questions 3 et 6)</p>
<p>K: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage négatives et qui ne manifestent pas d'intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique ou disent ne pas avoir hâte de les enseigner</p>	<p>«Que c'était plate [les cours de physique et de sciences physiques]. Les méthodes d'apprendre par cœur c'est poche. Ça vient fatigant d'apprendre un million de formules par cœur et de passer 10 000 sujets difficiles en 10 mois. [...] Enseigner, c'est ce qui me tente le plus. Je ne comprends pas pourquoi on doit entrer les sciences déjà au primaire. Pour un jeune, c'est déjà beaucoup ce qu'il apprend à l'école, ça sera rendu autant de choses à apprendre qu'au secondaire?! Je ne vois pas le pourquoi on doit enseigner ça. Non, je n'ai pas hâte [d'enseigner les notions liées à la physique au primaire]. Parce que je n'ai pas d'intérêt pour!» (p51, bilan de savoirs, questions 3 et 6)</p>
<p>L: Participantes qui disent avoir vécu des expériences d'apprentissage variant en fonction de l'année ou du niveau scolaire et qui ne manifestent pas d'intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique ou disent ne pas avoir hâte de les enseigner</p>	<p>«Mes cours de sciences physiques ont été très agréables car mes profs étaient passionnés et la matière m'intéressait. Mes cours de physique ont été horribles. Prof complètement désintéressé et matière nulle. [...] Même si j'imagine que les notions [liées à la physique] seront plus simples je n'ai pas hâte car c'est un sujet qui ne m'intéresse pas.» (p36, bilan de savoirs, questions 3 et 6)</p>

À la lecture du tableau 2, on peut remarquer que les points de vue des participantes sont variés. En effet, dix des douze profils sont représentés par au moins une participante. On constate aussi que plusieurs participantes déploient des points de vue qui présentent des similitudes: 17 des 32 participantes entretiennent des relations positives avec l'enseignement de la physique (profils A, B, C et D). On observe qu'au contraire cinq participantes présentent une relation difficile à l'enseignement de la physique (profils K et L). Deux participantes (profil C) mentionnent avoir vécu une expérience négative d'apprentissage des notions liées à la physique, mais manifestent tout de même un intérêt ou disent avoir quand même hâte d'enseigner ces notions.

Il est à noter que le profil I n'est pas représenté, c'est-à-dire que des neuf participantes qui relatent une expérience positive d'apprentissage de la physique (profils A et E), aucune ne montre de relation négative avec l'idée d'enseigner la physique. Par ailleurs, sept de ces neuf participantes présentent une relation positive à l'enseignement de la physique (profil A). Aucune des six participantes décrivant des expériences d'apprentissage neutres ou ambivalentes (profils B et F) ne montre de relation négative avec l'idée d'enseigner la physique au primaire (ce qui signifie que le profil J n'est également pas représenté).

Discussion

Cette étude a pour but de tracer le portrait collectif¹¹ de futures enseignantes du primaire inscrites dans un profil d'études collégiales en éducation. L'idée qui sous-tend notre démarche, ainsi que nous l'avons mentionné plus tôt, est de documenter, pour une première fois, la façon dont de futures enseignantes d'environ 17 ans décrivent d'une part leurs expériences scolaires d'apprentissage de notions liées à la physique et d'autre part leur intérêt pour l'enseignement de ces notions au primaire, cela, en amont de leur formation universitaire en éducation. À la lumière de ce qui précède, il apparaît pertinent de formuler quelques constats.

Une majorité de participantes présentent une relation positive à l'enseignement de notions liées à la physique au primaire (17 participantes sur 32, profils A, B, C et D). Certaines de ces participantes ont vécu des expériences d'apprentissage de la physique négatives (2 participantes, profil C) ou variant en fonction de l'année ou du niveau scolaire (4 participantes, profil D). Ce constat est d'importance, puisqu'il nous permet de proposer qu'une expérience difficile d'apprentissage de la physique n'implique pas nécessairement une relation difficile à l'enseignement des notions liées à la physique au primaire. Inversement, un lien entre des expériences positives d'apprentissage de la physique et une relation positive avec l'enseignement des notions liées à la physique semble se dessiner dans cette cohorte, puisque sept (profil A) des neuf participantes qui ont vécu une expérience d'apprentissage positive (profils A et E) présentent une relation positive à l'enseignement de la physique.

Ce constat est d'importance, puisqu'il nous permet de proposer qu'une expérience difficile d'apprentissage de la physique n'implique pas nécessairement une relation difficile à l'enseignement des notions liées à la physique au primaire.

11. Il est cependant à noter que ce portrait collectif dont nous parlons ici est celui des participantes à cette étude. Il n'est pas question de généraliser les résultats obtenus à d'autres cohortes du profil Éducation, à des étudiantes d'autres profils Éducation, etc.

On constate que, parmi les cinq participantes mentionnant ne pas avoir hâte d'enseigner les notions liées à la physique au primaire ou ne pas avoir d'intérêt pour cet enseignement, quatre (p28, profil K; p51*¹², profil K; p7, profil L et p36*, profil L) signalent avoir vécu au moins une expérience d'apprentissage de notions liées à la physique particulièrement éprouvante. Ces participantes décrivent ces expériences en utilisant des termes négatifs, tels que « détestais » (p28 et p7), « cours horribles » (p36*), « plate » (p51*), « prof du genre impatient » (p7) et « air maussade » (p28).

Bien que les deux participantes dont les réponses ont été classées dans le profil C aient vécu une expérience négative d'apprentissage de notions liées à la physique, elles n'ont pas détesté leurs cours, ce qui pourrait expliquer pourquoi elles disent tout de même avoir hâte d'enseigner les notions liées à la physique. En effet, l'une nuance son point de vue sur ses expériences d'apprentissage en mentionnant que « [la] manière de l'enseigner ne [lui] a pas plu » et que « c'était un peu ennuyant » (p57*)¹³, alors que l'autre (p31) précise que ses « cours de sciences physiques en secondaire 4 ont été assez difficiles... sauf pour deux ou trois éléments ».

Différentes craintes ou préoccupations face à l'enseignement des notions liées à la physique sont évoquées plus ou moins explicitement par huit participantes (p5, profil K; p9*, profil E; p12, profil H; p21, profil A; p22*, profil G; p39*, profil F; p43, profil A et p53, profil A). Parmi les préoccupations soulevées, on trouve le fait de communiquer aux élèves un intérêt pour la physique ou de rendre cette matière intéressante (p5 et p22*). La participante 5 mentionne à cet effet qu'« en tant que quelqu'un qui n'est pas beaucoup intéressé à la physique, [elle] ne donnerai[t] pas le goût aux étudiants de continuer et ce serait dommage pour eux ». On perçoit chez cette future enseignante le souci de ne pas contribuer à désintéresser les élèves de la physique. Les autres craintes et préoccupations recensées concernent la vulgarisation de la « matière » ou le fait de la rendre claire (p9* et p12) et l'importance de bien maîtriser les notions à enseigner (p21, p39*, p43 et p53)¹⁴. Ces deux dernières craintes et préoccupations concernant l'enseignement de la physique au primaire ont été également documentées par Ahtee et Johnston (2006). Weld et Funk (2005) ont pour leur part également constaté que la connaissance des éléments de contenu à enseigner était une préoccupation importante chez des étudiants de niveau universitaire aspirant à devenir enseignants du primaire dans leur étude portant sur l'enseignement des sciences, et plus précisément de la biologie.

Si huit participantes évoquent des craintes ou des préoccupations liées à l'enseignement de la physique, six autres participantes mentionnent plutôt que l'enseignement de la physique au primaire apparaît moins compliqué qu'au secondaire et qu'au cégep. Les notions à enseigner sont selon elles, entre autres, plus simples et

[...] six autres participantes mentionnent plutôt que l'enseignement de la physique au primaire apparaît moins compliqué qu'au secondaire et qu'au cégep.

12. La présence d'un astérisque signifiera que les réponses aux questions 3 et 6 de cette participante sont présentées au tableau 3.

13. Nous constatons ici une similitude entre les qualitatifs utilisés par nos participantes et ceux recueillis par Tosun (2000) dans son étude.

14. Cette préoccupation nous semble fréquente chez les participantes à cette étude. En effet, lorsque nous leur avons demandé la façon dont elles se sentent à l'idée d'enseigner certains éléments de contenu liés à la physique (Question 2b) du bilan de savoirs, les deux tiers d'entre elles ont mentionné leur besoin ou leur désir de maîtriser les éléments de contenu à enseigner.

moins approfondies. On notera que, parmi ces six participantes, quatre (p11*, profil D; p29*, profil A; p45, profil A et p57*, profil C) mentionnent avoir hâte ou manifestent un intérêt pour l'enseignement des notions liées à la physique au primaire, une (p26, profil H) se dit neutre ou semble ambivalente face à l'enseignement de ces notions et une autre (p36*, profil L) montre une relation négative avec l'enseignement de ces notions.

Huit participantes envisagent l'enseignement des notions liées à la physique au primaire sous l'angle de son utilité (p31, profil C; p34, profil F; p35, profil E; p40, profil D; p44*, profil H; p59*, profil B; p61, profil B et p66, profil H). L'enseignement de la physique permettrait notamment aux élèves de mieux comprendre leur environnement (p35, p40 et p44*), de s'appropriier des notions essentielles (p59*) et d'alimenter leur intérêt pour les sciences (p66*). L'une des participantes (p51*) remet par ailleurs en cause la pertinence de l'enseignement des sciences au primaire. Selon elle, l'enseignement des sciences ne devrait débiter qu'au secondaire si l'on veut éviter de surcharger les élèves. Il s'agit de la seule participante qui a explicitement étayé ce point de vue. Trois autres participantes (p22*, profil G; p28, profil K et p70, profil D) mentionnent qu'elles doivent enseigner les notions liées à la physique au primaire, sans toutefois détailler davantage. Nous constatons que la composante utilitaire des rapports au savoir telle qu'elle a été documentée dans les études de Venturini (objectifs en lien avec la réussite scolaire et professionnelle) n'est pas ressortie dans notre étude¹⁵, bien que l'utilité de l'enseignement de notions liées à la physique ait été mentionnée à plusieurs occasions par les participantes.

Conclusion

Les résultats précédemment évoqués font voir des éléments des relations que les futures enseignantes entretiennent avec la physique et l'enseignement de notions liées à la physique qui pourraient être réinvestis dans la formation collégiale et universitaire, voire secondaire, en éducation aux sciences. Bien sûr, les expériences d'apprentissage des notions liées à la physique et l'intérêt pour l'enseignement de ces notions au primaire ne sont que quelques dimensions des relations que les participantes entretiennent avec la physique et son enseignement. D'autres dimensions de ces relations, telles que la définition de la physique selon les participantes et leur sentiment de compétence en ce qui concerne la maîtrise de différents éléments de contenu liés à la physique à enseigner au primaire, sont documentées dans le mémoire de maîtrise (Groleau, 2011) en lien avec cette étude. L'analyse détaillée des entretiens effectués est également présentée dans ce mémoire. Notons aussi que l'étude n'a pas pour visée la généralisation des résultats à d'autres profils d'études collégiales. De plus, nous sommes d'avis que les rapports des participantes à la physique et à son

15. Nous avons constaté une exception. La participante 51 tient les propos suivants à la question 4 de son bilan de savoirs: «Je m'arrangeais pour passer mes cours, seulement, car ils étaient obligatoires pour le diplôme secondaire.»

enseignement peuvent se transformer entre l'administration des outils méthodologiques et leur entrée à l'université.

Les résultats de cette recherche intéresseront les facultés de sciences de l'éducation québécoises, puisqu'il s'agit, à notre connaissance, de la première étude examinant les points de vue de futures enseignantes du primaire sur l'enseignement de notions liées à la physique en amont de leur formation universitaire. Ces résultats constitueront des éléments de pistes théoriques pour orienter la formation universitaire en éducation aux sciences (et contribueront ainsi à résoudre une part du problème souligné en amorce de ce texte au sujet de la difficulté rencontrée par certaines étudiantes dans les cours liés à l'enseignement des sciences et des mathématiques à l'université). Les résultats produits seront aussi utiles aux différents cégeps engagés dans des réflexions au sujet de la façon dont les études collégiales en sciences humaines peuvent préparer les étudiantes et les étudiants à la formation universitaire en éducation. De façon plus concrète, cette étude nous permet d'entrevoir l'importance de fournir aux étudiants de niveau préuniversitaire et universitaire aspirant à devenir enseignants du primaire des expériences d'apprentissage positives des sciences et, plus précisément, de notions liées à la physique. De telles expériences pourraient être encouragées par la prise en considération de l'aspect social des sciences¹⁶ dans les cours liés aux sciences en éducation, et ce, à l'enseignement collégial comme à l'université. Enfin, il nous semble nécessaire de porter attention aux craintes et aux préoccupations exprimées par les futurs enseignants et enseignantes du primaire pendant leur formation.

Remerciements

Nous remercions le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture qui a financé cette étude. Nous souhaitons aussi manifester notre reconnaissance aux étudiantes, à l'étudiant et à l'enseignant qui ont participé au projet de recherche.

16. On peut consulter à ce sujet l'article de Richard et Bader (2010) qui opérationnalise la dimension sociale dans l'enseignement des sciences.

Références bibliographiques

- AHTEE, M. et JOHNSTON, J. (2006). Primary student teachers' ideas about teaching a physics topic. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 207-219.
- AMERICAN PHYSICAL SOCIETY (2010). *World Year of Physics 2005*. [En ligne]. [<http://www.physics2005.org/aboutwyp.html>] (Consulté le 26 février 2011).
- ANGELL, C., GUTTERSUD, Ø., HENRIKSEN, E.K. et ISNES, A. (2004). Physics: Frightful, but fun. Pupils' and teachers' views of physics and physics teaching. *Science Education*, 88(5), 683-706.
- BARDIN, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, 291 p.
- BONAN, J.-P. (1998). *Enseigner la physique à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation, 256 p.
- CÉGEP LIMOILLOU (2006). *Programme Sciences humaines. Profil Éducation*, 63 p.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, 112 p.
- CHARLOT, B., BAUTHIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin, 253 p.
- FORD, K.W. (1989). Is physics difficult? *American Journal of Physics*, 57(10), 871-872.
- GOLDSTON, D. (2005). Elementary science: Left behind? *Journal of Science Teacher Education*, 16(3), 185-187.
- GROLEAU, A. (2011). *Les rapports à la physique et à l'enseignement de la physique de futures enseignantes du primaire inscrites dans un profil d'études collégiales en éducation*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, 201 p.
- L'ÉCUYER, R. (1990) *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 472 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*. Québec : Gouvernement du Québec, 350 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001b). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, 253 p.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park : Sage Publications, 532 p.
- PORCHET, M. (2002). *Les jeunes et les études scientifiques : les raisons de la « désaffection »*. *Un plan d'action*, 83 p.

- RICHARD, V. et BADER, B. (2010). Re-presenting the social construction of science in light of the propositions of Bruno Latour: For a renewal of the school conception of science in secondary schools. *Science Education*, 94(4), 743-759.
- ROBARDET, G. et GUILLAUD, J.-C. (1997). *Éléments de didactique des sciences physiques. De la recherche à la pratique: théories, modèles, conceptions et raisonnement spontané*. Paris: Presses universitaires de France, 232 p.
- RUTHERFORD, F. J. et AHLGREN, A. (1990). *Science for All Americans*. New York: Oxford University Press, 246 p.
- TOSUN, T. (2000). The beliefs of preservice elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100(7), 374-379.
- VENTURINI, P. (2005). Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves de l'enseignement secondaire. *Didaskalia*, 26, 9-32.
- VENTURINI, P. (2007a). L'implication des élèves à apprendre la physique. 55^e journées nationales de l'UdPPC. Paris, p. 1-10.
- VENTURINI, P. (2007b). Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique: un premier bilan. *Actualité de la recherche en éducation et en formation. Symposium: Rapport(s) au(x) savoir(s): du concept aux usages*. Strasbourg, p. 1-8.
- VENTURINI, P. (2007c). The contribution of the theory of relation to knowledge to understanding students' engagement in learning physics. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1065-1088.
- VIENNOT, L. (1996). *Raisonnement en physique: la part du sens commun*. Paris et Bruxelles: De Boeck & Larcier, 246 p.
- WELD, J. et FUNK, L. (2005). "I'm not the science type": Effect of an inquiry biology content course on preservice elementary teachers' intentions about teaching science. *Journal of Science Teacher Education*, 16(3), 189-204.

La réussite scolaire en contexte d'éducation des adultes Résultats et réflexions émergeant d'une recherche exploratoire

Carine VILLEMAGNE

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cette recherche aborde le thème de la persévérance et de la réussite scolaires à l'âge adulte en examinant les facteurs qui contribuent à la réussite du projet de formation d'adultes faiblement scolarisés.

Dans ce contexte, des études de cas de six adultes inscrits en formation à un métier semi-spécialisé ont été réalisées. Des entrevues avec les adultes participant à la recherche ainsi qu'un groupe de discussion avec l'équipe enseignante encadrant ces mêmes adultes ont permis d'explorer les trajectoires de vie des adultes, et plus particulièrement leurs trajectoires éducatives. Outre les principaux aspects théoriques et méthodologiques de la recherche, nous présentons plusieurs résultats de celle-ci. Les biographies d'enfance des participants à la recherche ainsi que leurs biographies à l'âge adulte sont exposées et analysées à la lumière des différents facteurs intrapersonnels, interpersonnels et institutionnels entrant en jeu dans la réussite et la persévérance scolaires des adultes. Ces résultats nous ont permis de dégager plusieurs pistes d'intervention et de recherche, également présentées dans cet article.

ABSTRACT

School success in the context of adult education Results and comments from an exploratory study

Carine VILLEMAGNE
University of Sherbrooke, Québec, Canada

This study examines the theme of perseverance and school success for adults, while exploring factors contributing to the success of a project providing training for adults with little education. In this context, case studies were conducted with six adults registered for semi-specialized trade courses. Interviews with the adults in the study and a discussion with their teaching team provided an opportunity to explore these students' life paths, particularly their educational paths. In addition to the main theoretical and methodological aspects, we also present several results from the study. Childhood and adult biographies of the participants are exposed and analyzed based on intrapersonal, interpersonal and institutional factors affecting their scholastic success and perseverance. These results revealed several intervention and research possibilities, which are also presented in this article.

RESUMEN

El éxito escolar en contexto de educación de adultos Resultados y reflexiones provenientes de una investigación exploratoria

Carine VILLEMAGNE
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Esta investigación aborda el tema de la perseverancia y del éxito escolar de los adultos e inquiriere los factores que contribuyen al éxito del proyecto de formación de adultos escasamente escolarizados. En tal contexto, se realizaron los estudios de caso de seis adultos inscritos a la formación profesional semi-especializada. Las entrevistas con los participantes así como un grupo de discusión con el equipo de maestros que encuadraban a dichos adultos, nos permitieron explorar la trayectoria de vida de los adultos y más específicamente su trayectoria educativa. Además de los principales aspectos teóricos y metodológicos de la investigación, presentamos varios resultados obtenidos. Las biografías infantiles de los participantes en la investigación así como sus biografías durante la edad adulta se exponen y se analizan desde la perspectiva de los diferentes factores personales, interpersonales e institucionales que intervienen en el éxito y la perseverancia escolar de los adultos. Estos resultados nos permitieron identificar algunas pistas de intervención y de investigación, que se exponen en este artículo.

Introduction

L'éducation des adultes est reconnue comme une dimension éducative indispensable au rehaussement du niveau de la formation générale de base des populations adultes (Bélanger, 2002). En effet, à l'ère des « sociétés de la connaissance » (OCDE, 2008), elle est bien souvent considérée comme une stratégie de développement pour les sociétés postindustrielles comme pour les sociétés en développement. La participation des adultes à des activités de formation de base et la réussite scolaire des adultes constituent donc un enjeu important pour nombre de sociétés. En particulier au Québec, la formation de base a connu des améliorations significatives au cours des dernières décennies (Roy, 2005). Des défis sont néanmoins encore à relever au regard de l'obtention, pour la population adulte, d'un diplôme d'études secondaires ou professionnelles (DES ou DEP) (Gouvernement du Québec, 2002b). En effet, la participation des populations les plus faiblement scolarisées demeure plus limitée que celle des adultes les plus scolarisés (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007). En 2007, 25,4 % des personnes de 15 ans et plus n'étaient ainsi pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires (Statistique Canada, 2007). Chez ces adultes les plus faiblement scolarisés (moins de neuf années d'études), « des difficultés importantes à lire et écrire » (Roy, 2005, p. 5) vont entraver plus que l'accès à l'emploi. Elles ont en effet de multiples répercussions sur leur vie.

Le retour aux études des adultes québécois peu scolarisés est soutenu par la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et son plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002a, 2002b). Ces derniers font de la formation de base « une des pierres d'assise et le premier défi à relever en matière d'éducation des adultes et de formation continue » au Québec (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 12). Diverses mesures visant à augmenter le nombre d'inscriptions ainsi qu'à diversifier les voies d'acquisition de la formation de base ont donc été énoncées.

Malgré une volonté politique de favoriser le retour aux études des adultes faiblement scolarisés, il est constaté que les adultes qui font ce retour doivent faire face à de nombreux défis et surmonter divers obstacles ou freins (Lavoie, Levesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004; Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Ouellet, 2007). Ce retour aux études des adultes n'est souvent pas une transition facile, et la réussite scolaire en lien avec le projet éducatif de l'adulte n'est pas gagnée d'avance. Néanmoins, certains vont réussir mieux que d'autres. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité explorer les facteurs de réussite et de persévérance scolaires d'adultes qui étudient en formation de base, à caractère professionnel, dans un centre d'éducation des adultes (CEA), et ce, en vue de pouvoir mettre en évidence des dimensions sur lesquelles les acteurs éducatifs pourraient intervenir de façon prioritaire.

À cette fin, notre recherche s'est particulièrement intéressée à des adultes avec un faible niveau de scolarité évalué au moment de leur entrée en formation dans un centre d'éducation des adultes de l'Estrie. Ces adultes, de retour en formation, ont choisi de s'engager dans un programme spécifique de formation à un métier semi-spécialisé (attestation de formation délivrée par le centre d'éducation des adultes). Un tel programme, qualifié « d'accès à l'emploi » selon le CEA responsable de celui-ci,

Malgré une volonté politique de favoriser le retour aux études des adultes faiblement scolarisés, il est constaté que les adultes qui font ce retour doivent faire face à de nombreux défis et surmonter divers obstacles ou freins.

visé à favoriser le développement de l'employabilité et l'intégration socioprofessionnelle des apprenants ainsi qu'éventuellement la poursuite des études secondaires une fois l'attestation obtenue (Centre Saint-Michel, 2010). Notre recherche s'est déroulée dans une région québécoise où la question du décrochage scolaire mobilise de façon importante les acteurs locaux, y compris ceux du secteur de l'éducation des adultes.

Cet article rapporte ainsi plusieurs dimensions de la recherche menée en 2006-2008 auprès de six adultes en formation de base professionnelle. Après avoir défini les objectifs de la recherche ainsi que les cadres théorique et méthodologique de celle-ci, nous présentons les principaux éléments biographiques des six adultes rencontrés afin de mieux les faire connaître et de mettre en évidence les principaux facteurs qui contribuent à la réussite du projet de formation des adultes.

À la lumière de nos analyses, plusieurs pistes d'intervention qui contribueraient à favoriser la réussite et la persévérance scolaires des adultes formés en CEA sont présentées. Comme notre échantillon de recherche est limité, ces pistes sont à considérer avec précaution.

Des études de cas d'adultes

Les objectifs de recherche

La recherche présentée poursuit les deux objectifs suivants :

- Identifier et analyser les facteurs influençant la persévérance et la réussite scolaires d'adultes faiblement scolarisés, qui retournent en formation de base dans un centre d'éducation des adultes.
- Mettre en évidence des pistes d'intervention visant à favoriser la réussite et la persévérance scolaires pour ces adultes.

Le cadre théorique de la recherche

Le cadre théorique de notre étude repose sur deux approches «cadre», soit les approches écosystémique et biographique, ainsi que sur le champ conceptuel de la persévérance et de la réussite scolaires de l'adulte peu scolarisé.

- *L'approche écosystémique*, inspirée par le modèle écologique de Bronfenbrenner (2005), reconnaît la nécessité et l'importance d'étudier le développement de l'adulte dans son contexte écologique, pour appréhender dans leur globalité et dans leur complexité, la réussite et la persévérance scolaires de cet adulte en formation. L'approche écosystémique rend aussi possible l'appréhension de la dynamique complexe adulte-milieu à titre d'unité particulière dans un ensemble plus vaste, évolutif et temporel. Une telle approche nous a permis d'interroger de manière systématique les adultes participant à la recherche, en lien avec les différents environnements au centre duquel est placé l'adulte en formation. Ces environnements sont ceux identifiés et conceptualisés par Bronfenbrenner, à savoir l'ontosystème, le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le macrosystème et le chronosystème.

- *L'approche biographique* en recherche vise pour sa part la production de connaissances relativement à une réalité sociale (Desmarais, 2009). Elle permet d'appréhender le rôle des expériences de l'adulte et le sens qu'il attribue à celles-ci, tout en tissant des liens entre différents événements vécus par une personne. Connaître l'évolution au cours du temps des caractéristiques personnelles, familiales, communautaires, scolaires, professionnelles, etc., est également utile pour mieux comprendre le cheminement des adultes rencontrés durant la recherche et pour comprendre l'influence relative de différents facteurs sur la réussite scolaire des adultes. L'approche biographique met en relief l'importance des expériences antérieures, expériences à partir desquelles se construit l'adulte au présent (Bouchard et Saint-Amant, 1996). Choisir une telle approche nous a conduits à interroger les adultes de la recherche, qui nous ont raconté deux périodes de leur vie, la période de l'enfance associée à celle de la formation initiale et la période de la vie adulte, associée pour nos participants à celle d'un retour aux études.
- *La persévérance et la réussite scolaires* constituent une autre dimension importante de notre cadre théorique. Cette dimension renvoie à la capacité des adultes à réussir leur projet personnel de formation, qui leur permet ensuite d'améliorer leur situation professionnelle, personnelle et sociale. En cela, nous nous rapprochons du concept de réussite éducative où la réussite n'est pas seulement appréhendée du point de vue des attentes institutionnelles (Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Chenard et Fortier, 2005). La persévérance et la réussite scolaires sont aussi associées à la résilience des adultes, à savoir leur capacité de se développer et d'atteindre leurs objectifs de formation « malgré des conditions adverses » (Hutchinson, Freeman, Stock et Chan, 2004). La persévérance scolaire résulte par ailleurs « d'un processus dynamique mettant en jeu de nombreux facteurs et des interactions complexes entre l'apprenant, son environnement et le système éducatif » (Audet, 2008, p. 15). Plusieurs recherches récentes s'intéressent à la réussite et à la persévérance scolaires des adultes en formation, et ce, dans divers contextes de formation (Ouellet, 2007; Bélanger, Carignan et Staiculescu, 2007; Savoie-Zajc et Dolbec, 2007; Gagnon et Brunet, 2005; Hutchinson, Freeman, Stock et Chan, 2004). Toutefois, peu de typologies dûment constituées sont proposées en ce qui a trait aux facteurs qui entrent en jeu dans la réussite et la persévérance scolaires des adultes. Hutchinson, Freeman, Stock et Chan (2004) proposent néanmoins de distinguer trois grands types de facteurs intervenant dans la réussite et la persévérance scolaires des apprenants adultes: 1) *des facteurs intrapersonnels*. La motivation interne, l'estime et la perception de soi, l'histoire personnelle, l'expérience scolaire, la psychologie, la santé physique et mentale de l'adulte ainsi que toute autre ressource mobilisée par l'adulte font partie de ce premier type de facteurs; 2) *les facteurs interpersonnels*, qui incluent les dimensions socioéconomiques, familiales, communautaires et professionnelles de l'adulte; et, enfin, 3) *les facteurs institutionnels*, qui comprennent notamment les

dimensions liées aux programmes scolaires, à la culture et au climat scolaires. Ce sont trois types de facteurs qui ont été explorés durant la recherche à différents moments de la trajectoire de vie des adultes pour mieux saisir les principales dimensions qui jouent ou ont joué un rôle dans le parcours scolaire des adultes de la recherche.

Par ailleurs, il nous apparaît important de préciser ce que signifie l'expression «l'adulte faiblement scolarisé en CEA» dans le cadre de notre recherche. En effet, cette expression incarne une diversité de possibles, en ce sens que la diversité des trajectoires de vie, des rôles sociaux, des cultures, des âges et la question des genres confèrent à la population adulte un caractère très hétérogène qui influence le rapport à l'éducation. Faiblement scolarisé (de niveau traditionnellement inférieur au premier cycle du secondaire), l'adulte auquel nous nous intéressons étudie donc en CEA. Il a amorcé une transition de vie, un changement volontaire ou obligé par les événements de vie indépendants de sa volonté, comme la perte de son emploi. Le retour aux études constitue donc un défi, en particulier si l'adulte a «le mal d'apprendre» (Chamberland, 1997) : celui-ci peut avoir vécu et vivre encore un ensemble de difficultés d'adaptation scolaire et sociale qui ont jalonné ou jalonnent son parcours et ses projets de vie. C'est le cas de cinq de nos six adultes, qui ont tous quitté l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Une telle situation va jouer un rôle dans leur projet scolaire et leur capacité à le mener à terme.

Le cadre méthodologique

Dans la perspective de mieux cerner les facteurs de réussite et de persévérance scolaires des adultes faiblement scolarisés qui retournent en formation de base, nous avons effectué une recherche à la fois descriptive et interprétative (Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2004) qui a reposé sur la réalisation de courtes études de cas d'adultes (Gagnon, 2005). Choisir d'effectuer une recherche basée sur l'approche méthodologique de l'étude de cas multiple aura ainsi permis une analyse plus en profondeur de notre objet d'études, soit celui de la réussite scolaire de l'adulte faiblement scolarisé. En effet, selon Stake (1994), l'étude de cas multiples cherche une meilleure compréhension, voire une meilleure théorisation du phénomène étudié.

Six adultes, entre 17 et 57 ans, deux femmes et quatre hommes, très faiblement scolarisés et inscrits à une formation à un métier semi-spécialisé de 900 heures (cours, atelier et stage) ont participé à cette recherche. La moitié d'entre eux est représentative d'une clientèle croissante des centres d'éducation des adultes, soit les jeunes adultes de 16 à 24 ans. Plusieurs critères ont guidé la sélection de ces adultes, sélection faite avec la collaboration de l'équipe enseignante responsable de cette formation : 1) une diversité d'âges et de genres; 2) la presque atteinte des objectifs de formation ou l'obtention de l'attestation de formation professionnelle délivrée par le CEA; 3) des adultes connaissant un ensemble de difficultés d'apprentissage depuis le début de leur formation.

Pour réaliser chaque étude de cas, la collecte de données a consisté en deux entrevues semi-dirigées avec l'adulte pour recueillir des informations : sur son histoire

passée jusqu'à sa réintégration d'un CEA (entrevue 1) et sur son parcours actuel depuis l'entrée en formation (entrevue 2). Un groupe de discussion a également été organisé avec l'équipe enseignante encadrant les adultes dans la perspective d'apporter une vision extérieure et complémentaire à celle de chaque adulte apprenant, en ce qui a trait aux facteurs de réussite et de persévérance scolaires nommés par les adultes eux-mêmes lors de la narration de leur histoire de vie.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse qualitative, analyse inspirée des travaux de Paillé et Mucchielli (2003). Ainsi, après avoir transcrit les données, nous les avons codifiées et triées selon une grille de catégorisation (grille résultant d'un processus itératif de catégorisation laissant place à des catégories émergentes). Cette étape de décodage-triage a constitué un préalable à l'analyse des données. Cette dernière nous a permis d'élaborer une synthèse, sorte de reconstitution-narration (Paillé et Mucchielli, 2003). Cette synthèse a regroupé les éléments de discours liés aux aspects qui relèvent des facteurs de réussite et de persévérance scolaires (de nature intrapersonnelle, interpersonnelle et institutionnelle). Les facteurs jouant un rôle de protection pour le cas en jeu étaient surlignés en bleu et les facteurs de risque en rouge.

Les trajectoires de vie des adultes

Les biographies d'enfance

Plusieurs points ressortent de l'analyse des biographies d'enfance des adultes interviewés. Nous les présentons en fonction de trois grands types de facteurs, intrapersonnel, interpersonnel et institutionnel, qui entrent en jeu dans la réussite et la persévérance scolaires d'après Hutchinson, Freeman, Stock et Chan (2004).

- Jeunes, ces adultes avaient une très piètre estime d'eux-mêmes et une faible confiance en eux; ils vivaient un mal-être important et du stress. Chez certains, c'est même de la rage et beaucoup d'émotivité qui se sont exprimées à l'adolescence par des comportements inadaptés: « *Je ressentais trop d'émotions; je voulais m'exprimer mais je n'y arrivais pas* » (Y13, L250E1)¹. Plusieurs adultes déclarent de faibles habiletés sociales qui se traduisent par un fort isolement, isolement social très mal vécu.
- Durant leur prime jeunesse, ces adultes ont tous eu des vies familiales difficiles: les familles sont qualifiées par les adultes de peu aidantes et dysfonctionnelles. Elles ont été porteuses de violences, d'abus, d'abandon (monoparentalité ou placement de l'enfant) et de précarité: « *Mes parents n'étaient pas des personnes significatives. Elle nous a garrochés [trimballés] d'un bord pis de l'autre [entre familles d'accueil et orphelinats]* » (J11, L14-169E1). Ces histoires familiales sont caractérisées par une forte mobilité géographique

1. Les codes alphanumériques utilisés pour les citations renvoient en première partie de parenthèse (J11, L14-169E1) à l'adulte interviewé et, en seconde partie de parenthèse (J11, L14-169E1), au(x) numéro(s) de ligne de la citation ainsi qu'au numéro de l'interviewe correspondante (E1 ou E2).

(des changements d'écoles fréquents) ainsi qu'un départ très tôt du milieu familial. Leurs parents présentaient un faible niveau scolaire (analphabétisme et absence de 5^e secondaire pour la plupart) et socioéconomique.

- La relation avec l'école est l'objet d'une perception négative pour cinq d'entre eux: «*Je n'étais pas un amant de l'école*» (J11, L234E2); «*L'école, c'est une prison*» (P14, L78E1), «*une cage à poules*» (S12, L221E1). Les idées d'étouffement et d'enfermement sont exprimées. Durant leur formation initiale, les adultes interviewés ont généralement peu ou pas participé aux activités extrascolaires des écoles primaires et secondaires fréquentées.

Redoublements multiples, placement en classe spéciale et progression lente traduisent des faiblesses scolaires (pour cinq d'entre eux) et des difficultés sévères d'apprentissage (difficulté en lecture et en écriture; bégaiement; dyslexie; troubles de l'attention, de mémoire, de repères dans l'espace; hyperactivité). C'est l'abandon scolaire qui les guette par désengagement progressif. L'école et les cours suivis n'ont tout simplement plus de sens pour cinq d'entre eux. Le rôle des interactions avec les pairs dans l'abandon scolaire est globalement peu mentionné.

Enfin, il est possible de constater qu'en fin de formation initiale les six adultes ne sont pas capables de traduire comment ils apprennent. Les stratégies personnelles d'apprentissage ne sont pas conscientisées, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas en mesure d'expliquer comment ils procèdent pour étudier de façon optimale, quelles sont leurs meilleures façons d'apprendre, leurs méthodes pour vérifier leurs apprentissages, etc. Au mieux, ils décrivent quelques techniques peu complexes d'études développées a) pour soi: «*je choisissais un endroit calme pour étudier*» (J26, L208E1); «*je comptais sur mes doigts*» (C25, L390E2); b) en relation avec les éducateurs: «*je faisais répéter le professeur*» (J26, L206E1); c) en relation avec les pairs: «*j'allais chercher de l'aide quand je ne comprenais pas*» (Y13, L249E2).

Dans l'ensemble, les biographies d'enfance des adultes révèlent qu'un abandon scolaire (pour cinq d'entre eux) sans atteindre une scolarité de niveau de 5^e secondaire était annoncé dès les premières années du primaire.

Au terme de cette analyse, nous avons remarqué que ce sont les facteurs intrapersonnels et interpersonnels qui auront été les mieux documentés par les adultes. Les aspects institutionnels sont peu nommés ou décrits malgré un ensemble de questions posées en ce sens aux adultes. Voici toutefois deux exemples: pour un des adultes, le nombre d'élèves par classe au secondaire était jugé trop élevé pour que l'enseignant puisse lui consacrer du temps. Pour plusieurs, leurs contextes socioéconomiques les ont incités à travailler assez jeunes, situation qui les désengage de l'école.

Nous constatons aussi que la difficile progression scolaire en vue de l'obtention minimale d'une 5^e secondaire était prévisible très tôt dans la vie des adultes. Dans l'ensemble, les biographies d'enfance des adultes révèlent qu'un abandon scolaire (pour cinq d'entre eux) sans atteindre une scolarité de niveau de 5^e secondaire était annoncé dès les premières années du primaire. Les biographies d'enfance parlent ainsi moins de réussite que de décrochage scolaire. Les facteurs de risque liés aux caractéristiques familiales et personnelles des personnes interviewées sont beaucoup plus

nombreux et influents que les facteurs de protection. Et comme le mentionnent Lessard, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Joly (2008), les relations entre ces facteurs et leur cumul augmentent la probabilité d'abandon scolaire. Pour les facteurs de protection, nous avons relevé deux familles qui valorisaient l'école avec l'espoir que leurs enfants atteignent une 5^e secondaire; deux personnes ont bénéficié enfants de services orthopédagogiques; deux jeunes se disaient persévérants et autonomes et ils ont eu un relatif plaisir à participer à quelques activités extrascolaires (sport, radio-café, brigadiers); seul un adulte mentionne avoir rencontré une personne significative à l'école durant sa formation initiale.

La mise en perspective des facteurs de risque de décrochage des six adultes de la recherche, avec les résultats d'études plus larges sur le décrochage scolaire des jeunes au secondaire, met en évidence le fait que les six adultes rencontrés présentaient des facteurs de risque déterminants dans l'abandon scolaire. En effet, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) rappellent l'existence de plusieurs facteurs prédictifs de l'abandon scolaire que l'on retrouve chez nos six adultes interviewés, en particulier un faible rendement scolaire, un haut niveau de dépression, peu de soutien affectif des parents, un manque de cohésion familiale et la perception négative des enseignants.

Les biographies à l'âge adulte

Pour les six adultes de la recherche, le retour aux études dans le cadre d'une formation propre à un métier semi-spécialisé, a été favorisé par des agents d'Emploi-Québec (2), par des orienteurs (2), par la famille (1) et par un éducateur spécialisé (1). Même si les adultes affirment tous que suivre cette formation relève d'un choix personnel, en ce sens qu'il s'agit d'une participation volontaire et qui a un sens pour eux, des acteurs externes ont joué un rôle significatif dans leur retour aux études et dans le choix du type de formation.

Une visite préalable du milieu de formation les décidera tous à s'y inscrire. Une formation de courte durée, une alternance entre théorie et pratique sont des éléments qui les ont particulièrement séduits. Le projet de formation proposé par le milieu éducatif leur semble réaliste et va leur permettre ensuite d'intégrer rapidement le marché du travail. Il s'agit de cesser de vivre une précarité socioéconomique ou d'acquérir une plus grande autonomie vis-à-vis de la famille et des proches.

Rappelons que les adultes sélectionnés pour participer à la recherche devaient avoir terminé leur formation à un métier semi-spécialisé ou être sur le point de finaliser leur projet de formation, c'est-à-dire vivre un succès. Toutefois, en fin de recherche, lors d'un bilan dressé avec l'équipe-école, trois cas de figure se sont présentés: 1) Quatre adultes ont réussi leur formation à l'école, mais leur réussite va au-delà des aspects scolaires. C'est une réussite multidimensionnelle que vivent les adultes: amélioration du rapport à soi, du rapport aux autres (familles, pairs, employeurs, etc.) et, surtout, du rapport à l'école. 2) Un adulte vit une réussite en demi-teinte, car ses habiletés sociales sont encore à travailler. Ces dernières l'empêchent encore de garder un emploi sur le long terme. Des difficultés comportementales et de communication subsistent. 3) Un adulte a quitté la formation en fin de

parcours, avant d'avoir obtenu son attestation. Les difficultés intrapersonnelles et interpersonnelles étaient telles qu'il n'était plus actif dans la formation. L'équipe enseignante lui a donc proposé une pause de formation, tout en ayant la conviction qu'il reviendra finir sa formation lorsqu'il aura réglé ses problèmes. Le jeu des allers-retours en formation, sans considérer cela comme un abandon, est chose commune dans ce milieu éducatif.

Certains points ressortent de l'analyse des biographies adultes :

- Du point de vue des facteurs intrapersonnels, les facteurs de protection sont plus nombreux que durant leur jeunesse, et ce, par comparaison avec les facteurs de risque identifiés. Pour cinq adultes, la confiance en leurs capacités est grandissante même si ce n'est pas toujours facile; ils ressentent une motivation intrinsèque et extrinsèque (stimulée par l'équipe enseignante).
- Un sentiment d'isolement lié à leurs faibles habiletés sociales demeure, même si les participants constatent une réelle amélioration. Par exemple, certains adultes mentionnent une plus grande capacité à oser établir un dialogue, à prendre leur place au sein d'une équipe de travail : « *Avec le temps, à l'école-entreprise, j'ai perdu ma gêne, la rage et tout le reste à l'intérieur de moi et j'ai commencé à sourire et aussi à rire parce [qu'avant] quand je rentrais là, j'étais tout le temps sérieux, je pognais [comprenais] jamais les blagues des autres, c'était vraiment l'enfer* » (Y13, L183E2). En ce qui concerne les plus jeunes adultes (17-24 ans), ils se reconnaissent une certaine immaturité par rapport aux adultes plus âgés en formation avec eux (31-57 ans). La question intergénérationnelle préoccupe d'ailleurs tous les adultes. Pour les uns, ils se sentent trop vieux, pour les autres trop jeunes, tandis que d'autres voient dans les différences d'âge l'occasion d'établir des échanges de savoir-faire, d'expériences et de points de vue.
- Du point de vue familial, l'âge adulte suscite chez les plus jeunes une prise de distance par rapport aux parents. Qu'ils soient assez jeunes ou plus âgés, cinq adultes mentionnent que leurs nouvelles attaches ou leurs familles sont plus aidantes, puisqu'ils reçoivent de leur part un soutien, une valorisation de leur retour aux études.
- Un changement radical du rapport à l'école peut être constaté : « *C'est désormais "le fun" [plaisant] d'apprendre* » (Y13, L79E2). Apprendre, se former est devenu une dimension importante et stimulante de leur vie. Ainsi, plusieurs projets de poursuite des études à court et à moyen terme vont émerger, notamment obtenir leur DES (pour trois d'entre eux). Un des adultes trouvera pour sa part un emploi immédiatement après la formation.
- Du point de vue des stratégies de réussite, il apparaît que les énoncer n'est pas chose facile pour les adultes. Tout d'abord, les opérations liées à l'apprentissage ne sont pas conscientisées, que les adultes soient jeunes ou plus mûrs : « *Cela c'est fait naturellement [...] J'arrive au cours, pis je fais ce qu'on me demande de faire, pis j'ai appris comme ça* » (J11, L300E2). Par contraste à ce que dit cet adulte sur sa façon naturelle d'apprendre, ce dernier a vécu des moments de grands doutes quant à sa capacité d'apprendre considérant

son âge. Les stratégies énoncées par les adultes sont aussi beaucoup axées sur la volonté de contrôle de soi et l'adoption d'attitudes positives par rapport à l'apprentissage, et ce, sous l'influence de l'équipe enseignante chez qui la pratique du tutorat individuel est très active. Les stratégies qui concernent les relations avec les autres (pairs ou enseignants) et le contexte institutionnel sont globalement peu explorées. Le degré de complexité des stratégies énoncées nous apparaît aussi très variable. « *S'appuyer sur sa formation antérieure* » (C25, L245E2) n'engage pas le même nombre d'opérations ni la même complexité des tâches qu'« *écrire en lettres carrées* » (J11, L263E2) pour être lu par ses pairs. Les stratégies de réussite exposées dans les biographies adultes sont néanmoins plus nombreuses par comparaison avec les biographies d'enfance. Cet aspect peut, selon Falardeau et Loranger (1993), avoir contribué à leur réussite actuelle, puisque les adultes semblent plus actifs dans leurs apprentissages.

- Les adultes de la recherche apprécient plusieurs aspects du milieu de formation. 1) Ils reçoivent un soutien personnel, social et scolaire de l'équipe-école : « *Mon tuteur m'a beaucoup aidée à persévérer et à ne pas abandonner, comme si j'étais sa fille [...] je disais tout le temps que je n'étais pas capable* » (J26, L220E2); 2) L'alternance entre théorie et pratique est un atout pour les adultes. 3) Ils ont fort apprécié les ateliers, le travail en équipe qui favorise les relations interpersonnelles même si parfois des conflits éclatent, par exemple en ce qui a trait au partage des tâches et l'engagement dans la tâche de chaque adulte. 4) L'adaptation des stratégies d'évaluation des apprentissages, comme des moments d'évaluation, est aussi notée : « *Il m'a dit, si, tu es prêt. Il m'a donné la feuille et il m'a dit: Fais ton examen* » (J26, L258E2).

[...] leurs biographies montrent que ce succès est appuyé par un faible niveau de contraintes et de déstabilisation familiales ainsi que par un soutien financier institutionnel ou familial.

Cinq adultes sur six vont ainsi vivre un succès scolaire, succès qui constitue une première pour tous, au regard de leurs parcours passés de formation. Pourtant, les faiblesses scolaires demeurent, de même que, pour certains, des difficultés d'apprentissage. Notons que leurs biographies montrent que ce succès est appuyé par un faible niveau de contraintes et de déstabilisation familiales ainsi que par un soutien financier institutionnel ou familial.

Ces premières analyses vont dans le sens des études menées par différents auteurs. Que ce soit pour les adultes en formation de base ou les jeunes adultes avec difficultés d'apprentissage, plusieurs auteurs (Raymond, 2008; Kerka, 1996; Spekman, Globey et Herman, 1992) pensent que le succès des adultes est lié à différents facteurs: une adaptation réaliste du projet de formation tenant compte de leurs propres limites, une persévérance développée malgré l'adversité, une stabilité émotionnelle et une capacité à réduire ou au moins contrôler le stress, une attitude proactive dans la détermination de son présent et son futur, le choix de buts atteignables et l'autodirection de sa vie; la présence d'un ensemble de soutiens encourageant les adultes (familles, amis, tuteurs, enseignants, thérapeutes, employés, etc.); l'absence de contraintes financières ou de responsabilités familiales; un encadrement et un environnement scolaires aidants, etc.

Quelques pistes pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des adultes

Quelques pistes visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaires des adultes rencontrés ont émergé des discussions avec les adultes et avec les membres de l'équipe enseignante engagés dans la recherche :

- **Adopter une approche plus systémique de l'adulte en formation en vue de mieux comprendre l'adulte et d'intervenir adéquatement**

Les adultes interviewés apprécient beaucoup que leur équipe enseignante les accompagne en tenant compte de leur histoire et des différentes facettes de leur vie. Ils se sentent appréhendés à la fois dans leur singularité et leur globalité, dans la compréhension des ressources dont ils disposent, de leurs difficultés et des défis qu'ils ont à relever, et ce, dans la perspective de rechercher des solutions avec eux pour qu'ils soient plus disponibles pour apprendre et donc engagés dans leurs apprentissages. C'est en fait l'approche écologique du développement humain d'Urie Bronfenbrenner (2005) qu'il serait important d'intégrer dans les pratiques des enseignants, et ce, de manière plus systématique. Pour le moment, l'équipe enseignante et la direction considèrent qu'une telle approche n'est pas valorisée par les formateurs d'adultes, pour des questions de temps ou de formation en ce sens. Le tutorat individuel et la proximité au quotidien des équipes enseignantes avec les apprenants (ce que certains contextes de formation offrent) seraient pourtant des contextes favorables à une compréhension (et une intervention) plus systémique de chaque adulte, mettant en interaction le projet de formation de l'adulte et son cheminement en CEA, avec l'ensemble de ses situations de vie actuelles et de ses expériences de vie passées.

- **Développer une relation de qualité et de confiance entre l'équipe de formateurs et l'adulte-apprenant**

La relation formateur-adulte comme facteur de réussite, mais aussi comme réducteur du décrochage scolaire, semble fondamentale. La qualité des liens établis entre le formateur et l'apprenant joue un rôle dans la résilience des adultes sur le plan scolaire. Plusieurs dimensions ont été explorées avec les adultes et l'équipe enseignante engagés dans le projet de recherche, au sujet de la relation formateur-adulte : établir une relation de confiance, proposer une relation d'adulte à adulte, de nature relativement égalitaire entre le formateur et l'apprenant; en tant que formateur, se montrer conséquent en s'intéressant aux adultes et en leur faisant valoir des exigences réalistes;

- **Favoriser le développement chez l'adulte de son propre répertoire de stratégies de réussite**

Bégin (2003) relève quatre grandes catégories de stratégies de réussite : des stratégies cognitives et métacognitives, des stratégies de gestion des ressources (internes ou externes à l'apprenant) et, enfin, des stratégies dites

affectives. Parmi l'ensemble des stratégies utilisées par les six adultes, les stratégies affectives sont nombreuses, en particulier celles qui participent à l'automotivation, au contrôle de soi et de ses émotions (stress par exemple). Des stratégies de gestion des ressources sont aussi nommées avec la valorisation de leur entourage « qui aide à mieux apprendre », avec l'utilisation de stratégies de concentration. Quelques stratégies cognitives sont également relevées : par exemple, la conception de schémas pour structurer les informations. Quant aux stratégies métacognitives, elles semblent beaucoup moins présentes dans le discours des adultes, même si « apprendre de ses erreurs » témoigne d'une introspection chez les adultes et d'une volonté d'auto-évaluation.

Ainsi, malgré l'existence d'un programme d'études « entrée en formation » offert dans les CEA, où les stratégies de réussite sont des dimensions d'apprentissage, il nous apparaît que des efforts doivent encore être réalisés en ce sens afin de développer chez les adultes des stratégies de réussite efficaces, en particulier des stratégies cognitives et métacognitives. Au-delà des cours spécifiques proposés durant les premières semaines du retour aux études en CEA, c'est à l'intérieur de tous les cours suivis par les adultes que des stratégies de réussite devraient leur être proposées afin qu'ils se construisent leur propre répertoire.

- **Le développement de formations adaptées aux adultes**

Les adultes interviewés dans la recherche ont formulé plusieurs recommandations pour adapter les programmes de formation à leurs besoins. Selon eux, il s'agirait de : 1) développer des formations de courtes durées (buts proches), concrètes et signifiantes, centrées sur l'apprenant avec des approches d'apprentissage variées; 2) développer des formations qui sont en rupture avec l'enseignement traditionnel (dans la classe, enseignement magistral...); 3) favoriser des groupes d'élèves de petite taille pour permettre les échanges interpersonnels grâce à l'effet du groupe sur l'intégration et le maintien dans la formation. Ce sont quelques-unes de dimensions également relevées dans la recherche de Chantal Ouellet (2007).

Conclusion

Les adultes rencontrés dans la recherche nous ont permis d'explorer des expériences de retour aux études en CEA qui ont constitué, pour cinq des six adultes, une réussite : obtention d'un emploi ou avancement dans le projet personnel de formation. Cinq d'entre eux ont vécu leur projet de formation à un métier semi-spécialisé, dans un contexte très différent de celui de leur parcours en formation initiale. Leur environnement est beaucoup plus favorable, mais ils ont aussi des projets réalistes et réalisables, dans un contexte où ils savent qu'être motivé, faire des efforts et consacrer du temps à leur projet sont des caractéristiques fondamentales pour leur réussite.

Au terme de cette recherche exploratoire, nous tenons à souligner quelques limites à cette étude : nous avons par exemple constaté que des informations concernant les adultes étaient à traiter avec précaution. Ainsi, certaines perceptions ou affirmations des adultes pourraient être nuancées (selon l'avis de l'équipe enseignante et les incohérences notées par la chercheuse). Les biographies d'enfance sont aussi souvent plus pauvres que les biographies d'adultes. Se souvenir en détail du cheminement scolaire s'est par exemple avéré difficile. Nous relevons aussi et surtout que les résultats demeurent limités, car seulement six adultes ont été rencontrés. Les questions de la représentativité des adultes de la recherche et des possibilités de généralisation sont au cœur de cette limite.

Il a néanmoins été possible d'envisager une nouvelle recherche à partir d'une plus grande compréhension des facteurs associés à la réussite scolaire et de leurs interrelations. Nous avons ainsi entrepris une vaste recherche visant à mettre en relation les besoins des adultes en formation en CEA au premier cycle du secondaire avec les besoins de leurs propres formateurs. Le but était de dégager des pistes d'intervention complémentaires aux services actuellement proposés dans les CEA, avec pour finalité la persévérance et la réussite scolaires d'un plus grand nombre d'adultes.

Références bibliographiques

- AUDET, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits*. Montréal : RÉFAD.
- BÉGIN, C. (2003). *Enseigner des stratégies de réussite à l'université : application d'un modèle et analyse des changements consécutifs à leur enseignement*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- BÉLANGER, P. (2002). *Être à jour toujours! La portée de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. La place croissante de l'éducation des adultes dans les politiques nationales d'éducation 2002-2003*. Montréal : MEQ/CIRDEP.
- BÉLANGER, P., CARIGNAN, P. et STAICULESCU, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Rapport de recherche. Montréal : MEQ/CIRDEP.
- BOUCHARD, P. et SAINT-AMANT, J. C. (1996). Le retour aux études. Les facteurs de réussite scolaire dans quatre écoles spécialisées au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 1-17.
- BOUTINET, J.-P. (1998). *L'immaturité de la vie adulte*. Paris : Presses universitaires de France.

- BRONFENBRENNER, U. (dir.) (2005). *Making Human Beings Human. Biological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: SAGE.
- CENTRE SAINT MICHEL (2010). *Formation d'accès à l'emploi*.
<http://www.csrs.qc.ca/fr/etablissements/education-aux-adultes/centre-saint-michel/formation-daccess-a-lemploi/index.html> (Consulté le 10 juillet 2010).
- CHAMBERLAND, E. (1997). Le mal d'apprendre et les images pour le dire. La conception de l'apprentissage et l'image de soi d'adultes en difficulté d'apprentissage. *Repères. Essais en éducation*, 18, 71-91.
- CHENARD, P. et FORTIER, C. (2005). La réussite scolaire, évolution d'un concept. Dans M. Venne (dir.), *L'annuaire du Québec* (p. 341-348). Montréal: Fides.
- DESMARAIS, D. (2009). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 361-389). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- FALARDEAU, M. et LORANGER, M. (1993). Le choix de stratégies de réussite dans différents contextes scolaires par l'élève du primaire et du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 13(4), 307-322.
- FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et YERGEAU, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- GAGNON, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GAGNON, C. et BRUNEL, M.-L. (2005). Les raccrocheurs adultes: motivation et persistance aux études à l'ordre secondaire. *Carrièreologie*, 10(1-2), 305-330.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002a). *La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec: ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2004). *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble. Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Cahier de mise en œuvre. Québec: ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2005). *Guide de gestion de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle. Sanction des études*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2006). *Entrée en formation dans une perspective d'éducation continue*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.

- HUTCHINSON, N. L., FREEMAN, J. G., STOCK, S. A. et CHAN, J. S. (2004). Academic resilience: A retrospective study of adults with learning difficulties. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), 5-21.
- KERKA, S. (1996). Adult Learner Retention Revisited. *ERIC Digest*, 166, 1-8.
- LAVOIE, N., LEVESQUE, J.-Y., AUBIN-HORTH, Sh., ROY, L. et ROY, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rimouski: Les Éditions Appropriation.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.
- LESSARD, A., FORTIN, L., ROYER, E., POTVIN, P., MARCOTTE, D. et JOLY, J. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MYERS, K. et DE BROUCKER, P. (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*. Rapport de recherche. Ottawa, Canada: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. (2008). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Paris: Éditions de l'OCDE.
- OUELLET, C. (2007). *Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement scolarisés*. Montréal: Université du Québec à Montréal. [En ligne].
[http://www.compétencesdebase.org/rechercheaction/Recherche-action_Synthese.pdf].
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- RAYMOND, M. (2008). *Décrocheurs du secondaire retournant à l'école*. Document de recherche. Ottawa: Statistique Canada.
- ROY, S. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-150). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- SPEKMAN, N. J., GLOBEY, R. J. et HERMAN, K. L. (1992). Learning disabled children Grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(3), 161-170.

STATISTIQUE CANADA (2007). *Apprentissage: proportion de la population sans diplôme d'études secondaires, population de 15 ans et plus*. [En ligne].

[<http://www4.hrsdc.gc.ca/cv3@->

[fra.jsp?seriesid=18&fromind=1&sid=8&submit=Soumettre&iid=29&chrtid=5](http://www4.hrsdc.gc.ca/cv3@-fra.jsp?seriesid=18&fromind=1&sid=8&submit=Soumettre&iid=29&chrtid=5)].

STAKE, R. E. (1994). Case Studies. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-247). Thousand Oaks : SAGE Publications.

Remerciements

Nous remercions très chaleureusement les six adultes qui ont participé à la recherche ainsi que Lise Pouliot et Danielle Gilbert de l'équipe-école. Un « merci » spécial à Géraldine Guijarro, ma collaboratrice, pour ses relectures attentives.

De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi: une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps-soi

Pierre USCLAT

Université Paul Valéry-Montpellier III, France

RÉSUMÉ

L'objet de cet article est de soumettre la réussite et l'échec dans l'apprentissage aux concepts majeurs de l'ergologie. À partir des éléments centraux de l'approche allostérique permettant de cerner ce qui se joue dans le fait d'apprendre, nous mettrons à jour la dynamique de la transformation et de la déstabilisation qui impliquent inconfort et dissonance dans l'apprentissage. Pour assumer ces derniers, et donc réussir, nous poserons que l'apprenant doit faire usage de lui au travers de sa confiance et de sa motivation. Usage de lui, confiance et motivation que nous entendrons dans une affinité avec les concepts ergologiques de dramatique d'usage de soi et de corps-soi. À ce titre, l'apprentissage et la réussite en son cours nous apparaîtront être de l'ordre de l'activité. Ce sera alors l'occasion de proposer une analyse de l'échec comme usage dramatique de soi. Et, dans ce droit fil, restera ouverte la

question de ce qu'il est possible de proposer pour retrouver la dynamique des dramatiques d'usage de soi, et ce plus fondamentalement que les remédiations d'ordre cognitif qui sont d'ordinaire proposées en regard de l'échec.

ABSTRACT

Dramatic use of self: an ergological approach to success and failure through the body-self

Pierre USCLAT
Paul Valéry-Montpellier III University, France

The subject of this article is to submit success and failure at school to the major concepts of ergology. Using the central elements of the allosteric approach, which identifies the mechanisms of learning, we will update the dynamic of transformation and destabilization, which imply that discomfort and dissonance come with learning. To experience this, and succeed, we suggest that the learner must make use of himself through confidence and motivation. We will examine making use of oneself, confidence and motivation based on the ergological concepts of dramatic use of self and the body-self. As such, learning, and success in learning, seems to be the order of the activity. This will be an opportunity to propose an analysis of failure as dramatic use of self. Along the same lines, the question will remain open as to how to find the dynamic of dramatic uses of self again, at a deeper level than the cognitive remediation normally prescribed when failure occurs.

RESUMEN

Del dramático uso del sujeto al uso dramático del sujeto: un acercamiento ergológico del éxito y del fracaso en el aprendizaje a través de la cuestión del cuerpo-sujeto.

Pierre USCLAT
Universidad Paul Valéry-Montpellier III, Francia

El objetivo de este artículo es someter al éxito y al fracaso del aprendizaje a los conceptos mayores de la ergología. A partir de los elementos centrales del acercamiento alostérico que permite circunscribir lo que está en juego durante el hecho de aprender, aclararemos la dinámica de la transformación y de la desestabilización que implican incomodidad y disonancia en el aprendizaje. Para aceptar estas sensaciones, es decir, para salir adelante, supondremos que el educando debe servirse de si mismo utilizando su confianza y su motivación. Servirse de si mismo, confianza y motivación, que suponemos afines a los conceptos ergológicos de dramática del uso

del sujeto y del cuerpo-sujeto. Por esta razón, el aprendizaje y el éxito en sus cursos aparecen como categorías de la actividad. Podemos así proponer un análisis del fracaso como uso dramático del sujeto. Y, en este sentido, quedara abierta la cuestión de lo que es posible proponer para recobrar la dinámica de las dramáticas del uso del sujeto, más fundamental que las correcciones de orden cognitivo normalmente propuestas contra el fracaso.

Introduction

Sur la réussite et l'échec dans l'apprentissage tout n'a-t-il pas déjà été écrit? Heureusement non, tant ces questions restent vives dans tous les champs en lien avec lui. Dans le même temps, force est de constater que la littérature scientifique à leur sujet commence à être fournie¹.

Aussi, s'aventurer à produire encore une réflexion dans ce cadre risque de n'avoir comme seul intérêt que d'approfondir ce qui a été esquissé auparavant. Nous n'y échapperons peut-être pas entièrement. Cependant, il nous faut préciser que le point de vue que nous prendrons pour proposer une analyse de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage à l'école, à savoir celui de l'ergologie, nous apparaît novateur. La question cherchant à circonscrire en quoi l'ergologie a quelque chose à voir avec la réussite et l'échec dans l'apprentissage n'a, à notre connaissance, en effet jamais été posée. Et comment pourrait-il en être autrement, puisque le terrain d'investigation de l'ergologie est dans son fondement même celui du travail au sens ordinaire du terme²?

Dès lors, pour asseoir la légitimité d'une telle question encore faut-il que nous délimitions le rapprochement auquel nous souhaitons nous essayer entre l'ergologie et la réussite, mais aussi l'échec, dans l'apprentissage, c'est-à-dire que nous délimitions ce qui dans l'ergologie permet de nourrir les réflexions sur eux. À cette question, la réponse peut s'appuyer sur le fait que l'apprentissage engage l'activité, et donc le travail, de l'apprenant.

Certes, de prime abord, affirmer cela n'apporte pas grand-chose de nouveau³. Pour autant, en acceptant de bon cœur cette remarque, nous voulons immédiatement

-
1. Il nous faut bien reconnaître, effectivement, que poser la question de ce que c'est qu'apprendre comporte analytiquement celle des conditions de possibilité de cet acte visant son efficience tout comme celle de ses entraves. Et l'on connaît l'abondance des travaux et de la recherche à ce sujet... Renvoyons à ce propos, pour illustration, aux productions de Grahay (2000) et de Roegiers (2001).
 2. N'oublions pas que le département de l'Université de Provence qui a développé ce courant de pensée s'intitule Département d'ergologie – Analyse pluridisciplinaire des situations de travail.
 3. Nous n'avons qu'à rappeler les travaux de Philippe Perrenoud sur les *curricula* formel, réel et caché, sur l'analyse du métier d'élève en regard du travail scolaire comme ensemble de routines (Perrenoud, 1994), et même ceux de P. Dessus et E. Sylvestre, pointant nettement la différence qu'il peut y avoir entre le travail prescrit à l'élève et le travail réalisé par ce dernier et analysant l'activité de l'apprenant comme la mise en œuvre, en termes de comportement, de la tâche, pour bien mesurer que nous ne sommes pas le premier à nous engager dans cette voie.

préciser l'extension sur laquelle nous souhaitons faire porter notre approche de l'apprentissage en regard des questions relevant de la réussite et de l'échec : c'est ni plus ni moins que sur celle de la motivation et de la confiance en soi. Pour nous, il y a avec elles une dimension nécessairement constitutive de la réussite dans l'apprentissage, et à l'opposé de l'échec, dont la dynamique propre répond aux enseignements de l'ergologie. Le concept de dramatique d'usage de soi, convoquant celui de corps-soi, qu'elle développe est certainement celui qui rejoint la confiance et la motivation dont nous faisons état précédemment ainsi que la déstabilisation inhérente à la dynamique de l'apprentissage.

Toutefois, conscient de la part d'ombre qu'il y a dans de telles assertions, et donc pour essayer d'y voir un peu plus clair dans ce que nous avançons ici par une étude théorique que nous entendons ultérieurement relayée par une recherche plus centrée sur une étude des réalités de terrain au moyen d'une méthodologie appropriée⁴, nous commencerons par cheminer au travers de ce qu'il est possible de dire de l'apprentissage en visant un modèle particulièrement intéressant d'après nous, à savoir le modèle allostérique. Ce sera alors l'occasion d'opérer un rapprochement entre la réussite dans l'apprentissage et la dramatique d'usage de soi dont la matrice est le corps-soi, concepts ergologiques que nous aurons préalablement définis. Pour finir, dans une inversion de position allant bien au-delà d'un renversement de formule, nous tenterons d'approcher l'échec dans l'apprentissage comme un usage dramatique de soi. Ce qui laissera la porte ouverte à la question de ce que l'école est capable de proposer comme pédagogie du corps-soi.

Pour les fondateurs
du courant allostérique,
apprendre est en fait un
processus complexe.

D'une conception allostérique de l'apprentissage au rôle du sentiment d'efficacité personnel dans sa réussite

Pour les fondateurs du courant allostérique, apprendre est en fait un processus complexe⁵. À cela la raison est simple : dans l'apprentissage interviennent simultanément l'histoire de la personne, ses conceptions, son environnement social et culturel, et son désir. En nous référant aux travaux d'A. Giordan, il ressort que quand bien même apprendre consiste effectivement à être confronté au déséquilibre de ce que

4. En lien avec les professeurs Yves Schwartz et Richard Étienne, un protocole expérimental est en cours d'élaboration à ce sujet et nous espérons pouvoir en rendre compte prochainement. Ce que nous pouvons d'ores et déjà en dire, c'est que nous procéderons par entretiens compréhensifs. Car, conformément à ce qui fait la spécificité de ce type d'entretien, nous chercherons à mettre en lumière les systèmes de pensées, de valeurs, mais encore les utilisations de soi, en regard de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage des personnes que ces entretiens interrogeront. À cette fin, nous pensons nous adresser à des élèves du secondaire français pour être en mesure de recueillir leur parole dans l'exigence de mise en cohérence de leur identité que requiert l'entretien compréhensif. Quant aux élèves que nous solliciterons, nous pensons nous adresser à des élèves réputés en réussite par l'institution scolaire tout autant qu'en échec, et ce, dans des établissements relevant de l'éducation prioritaire et dans d'autres n'en relevant pas afin d'éviter que la collecte de données ne soit impactée par un possible effet établissement.
5. En lien avec la biochimie, c'est précisément cette complexité qui porte la métaphore sur laquelle repose l'appellation du modèle allostérique. En effet, en biochimie, les enzymes allostériques sont des enzymes dont la spécificité fonctionnelle réside dans des liens entre les chaînes métaboliques déterminant le site actif, et dont les modifications suivent les conditions de l'environnement dans lequel elles se trouvent. C'est donc sur ce double principe de la complexité et du changement qui passe par la médiation de l'extérieur que se fonde la dénomination du modèle allostérique.

L'on sait déjà pour retrouver l'équilibre à l'occasion de la maîtrise du savoir visé par l'apprentissage, il en va surtout d'un processus sollicitant toutes les dimensions de ce qu'est l'élève en tant que personne. Et, pour signifier cela, les tenants de ce modèle ne se refusent pas à faire de l'élève non pas l'acteur de son apprentissage, mais son auteur. Prenons le temps de circonscrire ce qui change avec ce glissement terminologique.

Dans la droite ligne du modèle allostérique, aborder l'élève comme l'auteur de son apprentissage c'est fondamentalement donner à entendre que toute élaboration de savoir devient une affaire de transformations: transformations de questions, de cadres de références, de façons de raisonner, etc. Ainsi, avec ce principe de transformation, sollicité lors de l'apprentissage, nous saisissons aisément que, par et dans l'apprentissage, quelque chose du rapport de l'élève au monde, à lui-même et aux autres se trouve irrémédiablement modifié.

Il n'est alors plus suffisant de dire qu'au terme de ce qu'il a appris, ce que l'élève sait n'est plus tout à fait la même chose que ce qu'il savait. Il est plus exact de dire que ce qu'il est alors n'est plus tout à fait la même chose que ce qu'il était, puisque le changement de son rapport au monde est intimement couplé au changement de son rapport à lui-même. Aussi, au cœur même du couple physique déséquilibre/rééquilibre présidant à l'apprentissage, le modèle allostérique dégage une dynamique mobilisant toutes les strates constitutives de l'humain⁶.

Dès lors, une conséquence s'impose. Quand le principe de l'apprentissage est celui de la déstabilisation ouvrant à une transformation, le moteur l'alimentant est celui de la dissonance sur le plan cognitif tout autant que de la tension, voire même de l'inquiétude, sur les plans psychologiques et affectifs. Il est donc de la première importance que l'élève ose s'engager dans l'apprentissage.

Évidemment, l'apprentissage doit avoir du sens pour l'apprenant. Cependant il est surtout requis que l'élève accepte non pas de prendre un risque pour entrer dans l'apprentissage, mais de s'y risquer. La nuance est subtile. Toutefois elle fait toute l'aventure de l'apprentissage.

Certes, la précision et le contrôle de la perturbation de ses conceptions que l'enseignant fait rencontrer à l'élève sont un précieux levier pour ce faire. Mais cela est insuffisant. Il faut plus fondamentalement que l'élève soit suffisamment motivé et qu'il ait confiance en lui. Nous connaissons tous la célèbre formule de Siaud-Fachin énonçant: «Il vaut mieux avoir une image de soi positive qu'un QI élevé!» (Siaud-Fachin, 2006, p. 35). La formule est facile, nous en convenons aisément. Pour autant, nous estimons que la vertu d'une telle proposition se situe à un autre niveau. Ce qui se dégage très nettement ici, c'est essentiellement que le fait de croire en soi est de bien meilleur augure que beaucoup d'autres facteurs pour s'engager efficacement dans l'apprentissage et réussir.

Cependant il est surtout requis que l'élève accepte non pas de prendre un risque pour entrer dans l'apprentissage, mais de s'y risquer.

6. Il est dès lors aisément compréhensible que les pôles qui animent cette dernière soient ceux de la déconstruction et de la reconstruction qui, sous une apparence constructiviste, concernent en fait toute la complexité de qui est l'élève. Écoutons F. Pellaud, caractérisant le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage, nous dire qu'il s'agit pour lui de «perturber pour faciliter la déconstruction» tout autant que d'«accompagner pour aider à la reconstruction».

Sous la plume de B. Galand ayant fourni un travail conséquent sur l'estime de soi rapportée à la réussite scolaire, cette image de soi est qualifiée de sentiment d'efficacité personnelle. Qu'importe, le diagnostic est le même :

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir joue (*sic*) un rôle crucial dans son engagement et ses performances (Galand, 2004, p. 93).

Pour quelle raison, sommes-nous tenté de demander? À cela la réponse est simple : parce que, premièrement, ce sentiment d'efficacité personnelle s'est, entre autres, forgé au creuset des réussites antérieures⁷, mais aussi parce qu'alors l'apprenant est en mesure de se fixer des objectifs élevés⁸.

Eu égard au risque suggérant que pour apprendre encore faut-il que l'apprenant ose apprendre, sa motivation, sa confiance en lui et son sentiment d'efficacité personnelle sont donc ce qui lui apporte assurance et lui permet d'être efficacement engagé dans son apprentissage. Assurance entendue sous une acception venant de l'alpinisme et qui veut que nous soyons autorisés à lâcher prise pour franchir un obstacle en acceptant le danger mesuré. Or, une fois que nous avons atteint ce stade dans notre réflexion, c'est-à-dire que nous avons établi que pour apprendre encore faut-il être en capacité de s'y risquer, ou formulé autrement d'user de soi-même, c'est précisément là que l'apprentissage devient pleinement une activité. Il se vit, en effet, explicitement dans ce que l'ergologie appelle une dramatique d'usage de soi sollicitant un corps-soi.

Élève-corps-soi : la dramatique d'usage de soi comme significative pour la réussite

Prenant appui sur les apports de l'ergonomie, des ergologues comme Y. Schwartz rappellent que ce qu'il y a d'universel dans toutes les situations de travail c'est l'écart qui existe entre le prescrit et le réalisé⁹. Mais, ne se contentant pas d'une simple redite, un des apports de l'ergologie est de pointer que, s'il est impossible de ne pas rencontrer cet écart, et ce, jusque dans les formes de travail les plus encadrées, ce dernier n'est jamais prédictible et ne peut donc jamais être déterminé à l'avance.

Alors que pour l'ergonomie cet écart est un fait incontournable constituant son objet de travail pour toujours chercher à le circonscrire en étant capable de dire ce qu'il va être, Y. Schwartz répondant à une interview de N. Mencacci rappelle sans aucune ambigüité que, « si l'écart est universel, il n'est jamais entièrement anticipable » (Schwartz et Mencacci, 2008, p. 10). C'est dire que la réponse apportée par

7. Ce que Galand nomme « les expériences actives de maîtrise » (2004, p. 97).

8. Voir à ce propos les résultats convergents de différentes études que Galand rapporte à la page 94 de son article déjà cité.

9. C'est effectivement à ce titre que le travail est une activité : « l'activité est le concept forgé par la psychologie du travail et l'ergonomie de langue française pour poser la question de l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (Amigues, 2003, p. 8).

l'acteur engagé dans une situation de travail, et qui va différer de ce qui était attendu de lui, ne peut jamais être décidée *a priori*. C'est au contraire chaque fois quelque chose qui relève de l'imprévu et de l'inédit. Et cela s'explique en tenant fermement ensemble deux éléments constitutifs de toute activité : tout d'abord qu'elle est intrinsèquement pétrie de ce que Schwartz qualifie de trous de normes, ensuite, qu'en elle, chacun tient sa place différemment, et ce, en fonction de son histoire, de ses ressources personnelles, etc. Arrêtons-nous un instant sur les trous de normes.

L'ergonomie, toujours dans cet écart entre le prescrit et le réalisé, nous alertait déjà sur le fait que toute situation de travail était affaire de débats de normes. La position de Schwartz et des autres ergologues est beaucoup plus radicale. Ils acceptent sans sourciller que cette situation de travail est un lieu de rencontre et de mise en tension de plusieurs normes, pas toujours compatibles, et entre lesquelles il va falloir choisir. Mais, d'après eux, cela n'intervient pas à titre principal pour caractériser cette dernière. Pour ce faire, il s'agit bien plutôt d'aller chercher du côté des trous de normes en entendant par trou, vide et absence.

À leurs yeux, ce qui constitue en propre la situation de travail, c'est qu'elle n'est pas porteuse de toutes les normes que nous pourrions nous attendre à y rencontrer¹⁰. Même programmée à l'extrême, une situation de travail ne comporte jamais tout pour la réaliser. Faisant référence à l'exemple d'une opératrice dans une chaîne de montage, Schwartz nous le dit clairement dans le même texte que celui cité précédemment :

Pour reprendre encore l'exemple de l'opératrice, dans le schéma du bureau des méthodes, il y a des normes très précises. Mais en fait, elles sont insuffisantes. Il y a ce que j'appelle des « trous de normes ». Si on exécutait à la lettre, cela ne marcherait pas [...]. Cela exploserait. Ces normes-là, qui sont importantes, pesantes, mutilantes, ne sont pas pour autant suffisantes (Schwartz et Mencacci, 2008, p. 11).

De fait l'activité, ne pouvant être que portée par un agent qui ne se résume pas à être ce qu'il est au titre de cette activité, rencontre immanquablement un interstice non comblé entre elle et lui. Ainsi, quand bien même une situation de travail comporte une dimension toujours programmatique, elle ne peut jamais étouffer la part d'imprévu qui en est aussi constitutive¹¹.

Il est alors possible de souligner l'écho que rencontre l'ergologie dans l'apprentissage. Rappelons à cet effet qu'apprendre se réalise sur fond d'une partie d'insuffisance. En continuant à puiser dans les ressources offertes par l'alpinisme, nous pouvons même dire que l'apprenant éprouve, devant l'obstacle rencontré, une certaine part de vide en ne pouvant se raccrocher entièrement à l'ensemble de ses

10. Pour la clarté de notre développement, précisons que par norme nous entendons les éléments, de quelque nature que ce soit (règles, valeurs, procédures, attitudes, capacités etc.), portés par la personne engagée dans une situation.

11. En anticipant sur ce qui va suivre, mais le concept d'imprévu nous y invite, nous pouvons faire référence ici à la thèse d'A. Jean soutenue en 2008 qui établit que la gestion des imprévus représente entre 50 et 85 % du temps de classe. C'est dire la pertinence de cette réalité dans l'apprentissage...

connaissances déjà acquises. Et ce vide résonne à nos oreilles de ce que nous venons de dire du trou de normes... Mais poussons plus loin le parallèle.

Que reste-t-il à faire devant ces trous de normes? Tout simplement à les combler par un processus que l'ergologie qualifie de renormalisation, c'est-à-dire par le fait de «se redonn[er] à [soi-même] *en partie* des normes pour agir» (Schwartz, 2000, p. 652). Dans le cas contraire, l'activité ne pourrait pas se dérouler dans un *continguum*, puisque chaque trou de normes se muerait inmanquablement en coup d'arrêt. Or, sous l'évidence de cette solution se cache un point clé du courant ergologique. Car que veut dire renormaliser comme réponse aux trous de normes rencontrés? Certes, que l'activité ne se réduit jamais à une exécution. Mais surtout qu'elle nous oblige à des micro-drames, voire même à des choix, à des réponses inédites, et même à des prises de position qui, eu égard à ce que nous sommes, font que nous prenons notre place dans l'activité. Là est le cœur de la «dramatique d'usage de soi» (Schwartz, 2000, p. 32) dans laquelle se vit la renormalisation.

Comme le dit C. Noël pour définir cette dramatique d'usage de soi :

toute activité humaine est toujours à tous les degrés imaginables entre l'explicite et l'informulé, entre le verbe et le corps, entre l'histoire collective et l'itinéraire singulier, le lieu d'un débat constamment remis en chantier entre des *normes antécédentes* à définir chaque fois en fonction de circonstances et de processus partiels de *renormalisations*, centrés sur l'entité agissante et renvoyant à une logique¹².

Répondre dans l'activité aux trous de norme rencontrés, c'est donc produire de la renormalisation. Ce faisant, nous ne mobilisons rien d'autre que la seule ressource dont nous disposons, à savoir nous-même. Et cela est dramatique: il ne peut pas ne pas se jouer quelque chose, c'est-à-dire une renormalisation qui se vit en une histoire qui n'était pas prévue.

Là encore, nous ne pouvons que constater que les analyses ergologiques remettent sur le devant de la scène la dynamique traversant l'apprentissage. De fait, c'est bien dans un usage de lui que l'apprenant s'aventure dans l'apprentissage en s'y risquant.

Toutefois, dans ce cadre de l'apprentissage, sont requis la motivation, la confiance en soi, voire le sentiment d'efficacité personnelle pour oser prendre ce risque en se trouvant assuré, pour tout simplement réussir. L'ergologie nous permet-elle de trouver encore des ancrages sur cela? Disons-le tout de suite, la réponse à cette question est oui.

En effet, une fois que le concept de dramatique d'usage de soi est proposé à notre analyse, une question ne manque pas de se poser: de quoi parlons-nous sous couvert du soi dont nous faisons usage devant l'imprévu de l'activité? Sans verser dans une quelconque tentative ontologique, il est tout de même de la première importance de saisir de quoi nous disposons quand la seule ressource que nous

10. Ce passage est en fait extrait d'un texte d'Y. Schwartz intitulé «Discipline épistémique, discipline ergologique», paru dans un ouvrage dirigé par B. Maggi et publié aux PUF en 2000, dont le titre est *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*.

avons sous la main pour combler les trous de normes n'est rien d'autre que nous-même.

À cette question, la réponse ergologique sonne comme une évidence : travailler c'est solliciter le corps-soi, en entendant par là que le siège du faire n'est pas que physique mais sans être non plus que psychique. En fait, le corps-soi n'est rien d'autre que

l'histoire, l'histoire de la vie, du genre, de la personne, c'est l'histoire des rencontres toujours renouvelées entre un être en équilibre plus ou moins instable et une vie, sociale, avec ses valeurs, ses sollicitations, ses drames. Le corps-soi est histoire, histoire comme mémoire sédimentée, organisée dans les myriades des circuits de la personne; mais aussi histoire comme matrice, énergie productrice d'inédit (Schwartz, 2000, p. 664).

Ce que nous entrevoyons avec le corps-soi, c'est qu'il est le creuset des dramatiques d'usage de soi. Ce n'est rien d'autre que nous suggère la citation précédente. Effectivement, quand ces dramatiques produisent de la renormalisation, le soi dont nous usons est en même temps notre histoire sous différents angles (espaces, temporalités, milieux, etc.) que nous avons accumulée et que nous utilisons, tout comme celle que nous continuons à produire sous les mêmes angles. À partir de ce que nous engageons dans l'activité par l'apport de nous-même, le corps-soi est alors ouverture de possible.

Comment ne pas faire le rapprochement avec le sentiment d'efficacité personnelle qui, lors de l'apprentissage, catalyse dans un même mouvement l'appui sur les réussites accumulées tout autant que la réalisation d'objectifs élevés? Pour le dire très clairement, il nous apparaît que l'assurance au sens où nous l'entendons dans le cadre de l'apprentissage, en ce que l'apprenant s'y risque, c'est-à-dire s'y risque lui, n'est rien de plus que le corps-soi faisant usage de lui-même dans cette activité spécifique qu'est l'apprendre. Ainsi, pour revenir aux premiers mots de notre réflexion, quand nous rappelions que nous souhaitions redire que l'apprentissage est activité, c'est précisément à l'usage de lui-même par l'apprenant, et donc à la sollicitation de son corps-soi, que nous voulions faire toute la place. Là est l'intime du risque de son engagement, et de l'aventure de sa réussite, faisant que lâcher prise ne veut pas dire tomber, mais croître, grandir, s'élever. *Corps soi – élève*, voilà le lien que l'ergologie nous permet de poser *in fine* quand nous comprenons l'apprentissage comme une activité.

Dès lors, si la réussite dans l'apprentissage se joue nécessairement¹³, et antécédemment à toute question de démarche, dans l'engagement du corps-soi de l'élève assurant les dramatiques d'usage de soi que représentent les inévitables dissonances, inconforts, déstabilisations et déconstructions, alors le possible échec dans ce même apprentissage prend un autre relief. Pour une bonne part, il est à chercher du côté de ce que l'élève fait, ou ne fait pas, dans l'apprentissage. C'est-à-dire qu'il relève, sans aucun doute, d'insuffisances certaines dans la maîtrise d'outils et de procédures cognitifs auxquelles les enseignants ont le devoir d'essayer de remédier.

13. Sans pour autant que cela soit suffisant.

Corps soi – élève,
voilà le lien que
l'ergologie nous permet
de poser *in fine* quand
nous comprenons
l'apprentissage comme
une activité.

Cependant, en usant d'une formule facile qui a l'avantage d'aller à l'essentiel, en raison de ce par quoi en passe la réussite, l'échec n'est peut-être pas que de l'ordre du faire. Il est certainement aussi de l'ordre de l'être en ce que l'élève n'est probablement pas en position de se mettre en jeu dans l'apprentissage. L'approche que nous pourrions donc avoir de l'échec est celle consistant à commencer par se demander, avant de s'engager dans les questions de remédiations, s'il ne s'y agit pas en fait d'un renversement des dramatiques d'usage de soi en usage dramatique de soi par un défaussement¹⁴ du corps-soi de l'élève?

Quand l'échec se fait usage dramatique de soi

La perspective que nous venons d'ébaucher s'ancre, elle aussi, dans l'ergologie en ce que le défaut des dramatiques d'usage de soi que ce courant met en évidence prend la forme d'activités en souffrance. Confronté à la « négation de l'obligation à renormaliser » (Schwartz) ou bien, à l'opposé, à une « intensification à outrance des débats de normes » (Schwartz), la renormalisation devient impossible et le corps-soi ne peut plus être la matrice des dramatiques d'usage de soi; celles-ci se transformant en « drames » (Schwartz). Drames équivalant, pour le corps-soi, à se trouver nié par une déflation de la possibilité qui lui est laissée de s'engager dans la renormalisation, ou, au contraire, dépassé par une inflation de cette dernière.

À suivre ces deux pentes que dessine l'ergologie, force est de constater que nous pouvons relire nombre d'analyses des plus récentes quant à la question de l'échec dans l'apprentissage. Renvoyons à celles de Rancière (2004) qui, au travers ce qu'il appelle la Vieille, pointe que l'école, au travers de ce qu'elle autorise l'enfant à apprendre, lui dérobe par ailleurs ce qu'il ne sait pas encore. Mais songeons aussi aux propos de Perrenoud qui, pour clarifier la question du *curriculum* caché, n'hésite pas à écrire qu'en situation, et notamment d'apprentissage, les acteurs concernés, en l'occurrence les enseignants, ont des intentions cachées et « agissent sans dire "ce qu'ils ont derrière la tête"¹⁵ » (Perrenoud). Ou encore aux résultats d'études rapportés par Kherroubi, Rochex et Chanteau concernant la construction des difficultés scolaires rencontrées par les élèves. À lire leur rapport il est une évidence: dans la plus grande majorité des cas, ce n'est pas une différence dans la maîtrise des processus cognitifs qui explique l'échec. C'est bien plus simplement que certains élèves sont en butte à ces « savoirs invisibles que l'école requiert et considère bien souvent comme acquis ou comme allant de soi, sans guère travailler à en doter ceux qui n'en disposent pas » (Kherroubi, Rochex et Chanteau, 2004, p. 137).

On ne peut être plus clair. À défaut de comprendre essentiellement l'échec par des approches cognitives, il est certainement plus pertinent de saisir ce qui en son cours interdit l'élève à être dans l'apprentissage. Formulé autrement, l'échec est d'abord, même si ce n'est pas uniquement, un usage que l'élève ne peut pas faire de

À défaut de comprendre essentiellement l'échec par des approches cognitives, il est certainement plus pertinent de saisir ce qui en son cours interdit l'élève à être dans l'apprentissage.

14. Nous tirons ce néologisme du verbe se défausser, en entendant par là se défaire, se retirer d'une position.

15. Voir notamment sur cette question Sasseville (2001) et Daniel (1996) ou encore Tozzi (2007).

lui-même parce que cela ne lui est pas possible. Il est donc surtout ce qui dans la situation d'apprentissage entrave et musèle la dramatique d'usage de soi. Renvoyé à lui-même l'élève y rencontre notamment le vide de ce qu'il ne peut pas mobiliser. Comme le disait Y. Schwartz, cela est drame. Pour nous, c'est déjà un usage dramatique de soi.

D'autant que, comme le dit avec force D. Calin, « l'échec scolaire n'est probablement que très exceptionnellement le fruit de "circonstances malheureuses" ». Pas de hasard en la matière donc: l'échec concerne en premier lieu ceux qu'il peut concerner, c'est-à-dire ceux pour qui toute situation d'apprentissage les place dans un étouffement d'eux-mêmes en les maintenant dans un état permanent de dépassé. « Ce sont les plus "fragiles" qui échouent. Et cet échec les touche plus qu'il n'aurait touché les autres, moins fragiles, moins vitalement avides d'oxygène narcissique... » (Calin). L'échec étouffe. Dans un emballement sans fin se calquant sur une inflation à outrance de la renormalisation que le corps-soi ne peut pas assurer, il débouche irrémédiablement sur un « mal-être » (Calin).

Et, la nature ayant horreur du vide, il faut bien qu'à ce débordement incessant de la production d'eux dans lequel les enferme l'échec, ceux qui le subissent fassent front. C'est là le terreau fertile de ce que Lévine et Develay nomment les logiques de désappartenance. Pour mémoire, souvenons-nous des classes-batailles dans lesquelles « des enfants d'une susceptibilité extrême, intolérants à la frustration, [...] porteurs de noyaux de rancœur et de violence, n'hésit[ent] pas à montrer leurs désaccords systématiques et reproch[ent] aux adultes de les avoir floués » (Lévine et Develay, 2003, p. 26). Ou encore des présents-absents qui, entre la pactisation et la non-pactisation, inventent « une façon d'être qui n'est ni la cassure, ni la soumission » (*ibid.*), mais bien plutôt « une observation formelle » (*ibid.*), et désincarnée, de ce à quoi ils doivent souscrire. Et, enfin, des « enfants marqués par des traumatismes du début de la vie, qui les mettent en « sous-construction identitaire et cognitive » (Lévine et Develay, p. 25), et qui se désunissent irrémédiablement de ce à quoi ils étaient rattachés.

Au-delà de la particularité expressive que cela peut prendre, c'est par conséquent bien à une crise que nous assistons comme réaction à ce nonaccès à l'apprentissage, voire à cet échec quasi récurrent du fait de l'incommensurabilité entre le corps-soi de l'élève et la situation d'apprentissage. Crise que nous entendons au sens d'usage dramatique de soi car, une fois de plus, quelle que soit la forme qu'elle prend, c'est bien à une perte du lien à soi, au monde et aux autres que nous assistons.

À nouveau, comme précédemment, avant d'être une affaire de dysfonctionnement cognitif, l'échec est une question d'impossibilité à se risquer dans la situation d'apprentissage. Impossibilité excluant l'élève et le mettant à distance, et ce, en ne faisant que ressortir qu'il n'est pas ce qu'il aurait à être pour oser cette aventure. Impossibilité qui ne lui laisse alors qu'une place: celle de l'affirmation déplacée de lui-même, celle d'un usage dramatique de soi.

[...] l'échec est une question d'impossibilité à se risquer dans la situation d'apprentissage. Impossibilité qui ne lui laisse alors qu'une place: celle de l'affirmation déplacée de lui-même, celle d'un usage dramatique de soi.

Conclusion

Une fois que nous avons acté la possible lecture de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au moyen des concepts de l'ergologie, il nous faut nous demander ce qui est envisageable pour pallier ce défaussement du corps-soi que nous trouvons à la racine de l'échec.

Nombre d'évaluations tentent de toujours mieux circonscrire cet échec. Toute pratique pédagogique se trouve en effet ponctuée de diverses phases d'évaluation dont l'objectif n'est autre que d'accompagner le plus d'enfants vers le plus de réussite, et ce, en diminuant toujours davantage la part de l'échec en proposant des remédiations.

Notre point de vue n'est certainement pas de trouver là quelque chose à redire. Pourtant, nous estimons qu'il manque quelque chose. Nous estimons que tout cela ne se donne pas les moyens d'aller à la racine de l'échec pour remettre simplement l'élève les pieds à l'étrier vers la réussite. Il manque seulement, mais fondamentalement, ce que l'école est capable de proposer pour que le corps-soi de l'élève soit porteur du sentiment d'efficacité personnelle. Il manque des lieux et des occasions de travailler à la réaffirmation de ce corps-soi.

Des pratiques émergentes dans certains pays, et plus stabilisées, d'autres comme celle de la discussion à visée philosophique (DVP) à l'école primaire, dont l'objectif est, entre autres, la construction anthropologiquement assumée de la dimension de sujet-pensant des élèves, sont à nos yeux de bon aloi. Ancrées dans une communauté de recherche, elles ont une forte portée renarcissisante. Au regard des problèmes que nous avons soulevés, admettons alors que cela nous laisse entrevoir des perspectives intéressantes...

Références bibliographiques

- AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série, 1*, 5-16.
- BARNIER, G. *Théories de l'apprentissage et pratiques de l'enseignement*. [En ligne]. [http://www.aix-mrs.iufm.fr/etu2/doc/Theories_apprentissage.pdf] (Consulté le 20 août 2010).
- CALIN, D. (2010). *Les réactions psychiques à l'échec scolaire*. [En ligne]. <http://dcalin.fr/textes/echec.html> (Consulté le 20 août 2010).
- COLLINS, A. M. et QUILLIAN, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.

- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck, 452 p.
- DANIEL, M.-F. (1996). *La philosophie et les enfants. Les modèles de Lipman et de Dewey*. Bruxelles: De Boeck et Belin, 326 p.
- DEPOVER, Ch., De LIÈVRE, B., QUINTIN, J.-J., DECAMPS, S., PORCO, F. et FLOQUET, C. *Les modèles d'enseignement et d'apprentissage*. Mons: Département des sciences et de la technologie de l'éducation, Université de Mons-Hainaut. [En ligne]. <http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/m341/> (Consulté le 20 août 2010).
- DESSUS, P. et SYLVESTRE, P. (2003). Transposition d'une tâche en activité. *Résonnances*, 5, 8-9.
- DOISE, W. et MUGNY, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions, 199 p.
- GALAND, B. et VANLEDE, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, Hors-série, 91-116.
- GIORDAN, A. (2008). *Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage*. Genève: Laboratoire de didactique et d'épistémologie des sciences. [En ligne]. [http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm] (Consulté le 20 août 2010).
- JEAN, A. (2008) *Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement? Quelle utilisation pour leur professionnalité?* Lille: ANRT, 494 p.
- KHERROUBI, M., ROCHEX, J.-Y. et CHANTEAU, J.-P. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France: apprentissages et service professionnel en ZEP: résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- LÉVINE, J. et DEVELAY, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Paris: ESE, 128 p.
- MEIRIEU, Ph. Histoire des doctrines pédagogiques – Séance n° 7: La « ruse » avec l'activité mentale de l'autre ou « la pédagogie aux prises avec la construction des savoirs ». Dans Ph. Meirieu, *Histoire et actualité de la pédagogie*. [En ligne]. [<http://www.meirieu.com/COURS/cours7.pdf>] (Consulté le 20 août 2010).
- NOËL, C. *L'ergologie, quelle approche de l'activité?* [En ligne]. <http://urp-scls.u-strasbg.fr/textejs03--noel.pdf> (Consulté le 20 août 2010).
- PELLAUD, F. *Un modèle pour comprendre l'apprendre: le modèle allostérique*. [En ligne]. [<http://www.ldes.unige.ch/info/membres/fp/articles/2005MAA.pdf>] (Consulté le 20 août 2010).

- PERRENOUD, Ph. (1990). *Curriculum caché: deux paradigmes possibles*. [En ligne].
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_10.html (Consulté le 20 août 2010).
- PERRENOUD, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF, 208 p.
- PIAGET, J. (1964). *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 317 p.
- RANCIÈRE, J. (2004). *Le maître ignorant*. Paris: 10/18, 240 p.
- ROEGIERS, X. (2001) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck, 304 p.
- SASSEVILLE, M. (2000). *La pratique de la philosophie avec les enfants*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 227 p.
- SCHWARTZ, Y. *Le travail sollicite l'intelligence et les valeurs de l'individu*. [En ligne].
[http://www.humanite.fr/2009-05-22_Tribune-libre_Yves-Schwartz-Le-travail-sollicite-l-intelligence-et-les] (Consulté le 20 août 2010).
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: Octarès, 800 p.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (dir.) (2003). *Travail et Ergologie*. Entretiens sur l'activité humaine. Toulouse: Octarès, 308 p.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (dir.) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*. Toulouse: Octarès, 267 p.
- SCHWARTZ, Y. et MENCACCI, N. (2008), Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. *Informática na educação: teoria & prática*, XI(1), 9-13.
- SIAUD-FACCHIN, J. (2006). *Aider l'enfant en difficulté scolaire*. Paris: Odile Jacob, 357 p.
- TOZZI, M. (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion: pourquoi? comment?* Bruxelles: De Boeck, 200 p.
- VYGOTSKI, L. (1935). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.) (1985), *Vygotski aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.