

FAMILLES ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450
Québec (Québec) G1V 2M2
Téléphone : 418-657-4399 • Télécopieur : 418-657-2096
Courriel : puq@puq.ca • Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

CANADA et autres pays

PROLOGUE INC.
1650, boulevard Lionel-Bertrand
Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Téléphone : 450-434-0306 / 1 800 363-2864

SUISSE

SERVIDIS SA
Chemin des Chalets
1279 Chavannes-de-Bogis
Suisse

FRANCE

AFPUD
SODIS

BELGIQUE

PATRIMOINE SPRL
168, rue du Noyer
1030 Bruxelles
Belgique

AFRIQUE

ACTION PÉDAGOGIQUE
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION
Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa
Maârif 20100 Casablanca
Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

FAMILLES ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE

ACTES DU 10^e SYMPOSIUM QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA FAMILLE

Sous la direction de Gilles Pronovost
avec la collaboration de Caroline Legault

2010



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Symposium québécois de recherche sur la famille

Comprendre la famille

Publ. sous le titre, 10^e (2009): Familles et réussite éducative 2020.

ISSN 1716-7949

ISBN 978-2-7605-2531-3

1. Famille - Québec (Province) - Congrès. 2. Succès scolaire - Québec (Province) - Congrès.
3. Éducation - Participation des parents - Québec (Province) - Congrès. 4. Famille et école -
Québec (Province) - Congrès. I. Titre. II. Titre: Familles et réussite éducative.

HQ560.15.Q8S95 306.85'09714 C2005-301138-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible
grâce à l'aide financière de la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC).

Intérieur

Mise en pages: INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture

Conception: RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada
Imprimé au Canada

Table des matières

L'organisation du 10 ^e symposium	XI
Remerciements	XIII
Introduction	1
Gilles PRONOVOST <i>avec la collaboration de Caroline LEGAULT</i>	
CONFÉRENCE D'OUVERTURE	
Céline SAINT-PIERRE <i>La réussite éducative. Une finalité à actualiser, des actions à prioriser et des acteurs à conscientiser</i>	
	13
PREMIÈRE PARTIE	
La réussite éducative. Une affaire de famille	
Antoine BABY <i>Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative</i>	
	33
Fasal KANOUTÉ, Laetitia DUONG et Josée CHARRETTE <i>Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants. Le point de vue de trois familles immigrantes</i>	
	41
Geneviève AUDET, Maryse POTVIN, Nicole CARIGNAN et Angèle BILODEAU <i>Famille et expérience socioscolaire d'élèves d'origine immigrée en contexte de défavorisation socioéconomique à Montréal. La parole aux jeunes</i>	
	55

Benjamin CASTETS-FONTAINE <i>La réussite scolaire atypique. De la famille au cercle vertueux</i>	73
Julie GOSSELIN <i>Communication et adaptation dans les familles recomposées avec des adolescents</i>	87
DEUXIÈME PARTIE	
La réussite éducative. Le rôle du mouvement associatif	
Michel ALLARD <i>L'apport des institutions muséales à la réussite scolaire chez des adolescents</i>	109
Jean-Félix CHÉNIER <i>Pour lancer un véritable Chantier de l'éducation</i>	125
Maryse PERREAULT <i>Persévérance et réussite scolaires. Avons-nous bien fait nos devoirs?</i>	131
Judith POIRIER <i>Se mobiliser pour aider les familles à se mobiliser</i>	137
TROISIÈME PARTIE	
La réussite éducative. Un « partenariat » familles-école	
Daniel DURANLEAU <i>Pour que l'école montréalaise d'aujourd'hui soit une solide base de la réussite de demain</i>	147
Jean BERNATCHEZ <i>Pacte social pour l'éducation dans La Mitis. L'école interpelle la famille et le milieu</i>	155
Nathalie BIGRAS <i>Le rôle de la famille dans le développement de l'enfant pendant la petite enfance</i>	177
Rollande DESLANDES <i>Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille</i>	197
Jacques ROY <i>Soutien familial et réussite scolaire en milieu collégial</i>	217

CONFÉRENCE DE CLÔTURE

Frédéric BOURTHOUMIEU

*Interventions publiques, réussite éducative, familles.
Une question de territoire!*

227

Courriels des auteurs

235

L'organisation du 10^e symposium

Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ)

Membres du conseil d'administration

Isabelle Bitaudeau, déléguée du Conseil de la famille et de l'enfance

Nicole Déziel, déléguée de la Fédération québécoise des organismes communautaires
Famille

Daniel Gagnon, délégué du Centre jeunesse de la Mauricie et du Centre-
du-Québec

Jean-Pierre Lamoureux, membre coopté par le CDRFQ, membre associé

Josiane Le Gall, déléguée du comité scientifique

Jacques Lizée, délégué du Carrefour Action municipale et famille, membre
coopté

Gilles Pronovost, directeur général du CDRFQ, professeur émérite à l'Université
du Québec à Trois-Rivières

Maude Rochette, déléguée du ministère de la Famille et des Aînés

Chantal Royer, déléguée du comité scientifique

Gérard Valade, délégué du Regroupement interorganisme pour une politique
familiale du Québec

Membres du comité scientifique

Nathalie Bigras, Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de
l'éducation

Éric Gagnon, Centre de santé et des services sociaux de la Vieille-Capitale

Carl Lacharité, Université du Québec à Trois-Rivières, Centre de recherche sur l'enfant et la famille

Josiane Le Gall, Centre de recherche et de formation, Centre de santé et des services sociaux de la Montagne, Montréal

Sylvie Normandeau, Université de Montréal, École de psychoéducation

Alain Roy, Université de Montréal, Faculté de droit

Chantal Royer, Université du Québec à Trois-Rivières, Département d'études en loisir, culture et tourisme

Jean-François Saucier, Centre hospitalier universitaire (CHU) Sainte-Justine, Département de psychiatrie

Marie Simard, Université Laval, École de service social

Membres du comité de logistique

Isabelle Bitadeau, secrétaire générale, Conseil de la famille et de l'enfance

Éric Demers, coordonnateur à la liaison, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

Caroline Legault, assistante de recherche et de communication, CDRFQ

Gilles Pronovost, directeur général, CDRFQ

Remerciements

Le Conseil de la famille et de l'enfance, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec et le Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec remercient les partenaires qui ont rendu possible l'organisation de ce 10^e symposium de recherche sur la famille :

- le ministère de la Famille et des Aînés ;
- le Centre jeunesse de la Mauricie et du Centre-du-Québec ;
- l'Université du Québec à Trois-Rivières ;
- le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ;
- la Conférence régionale des élus de la Mauricie (CRÉ Mauricie) ;
- le Cabinet du premier ministre du Québec ;
- madame Danielle St-Amand, députée de Trois-Rivières et adjointe parlementaire du ministre de la Famille.

Introduction

Gilles PRONOVOST

Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec

Avec la collaboration de Caroline LEGAULT

Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec

En 2009, le Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec avait l'honneur d'organiser son 10^e symposium de recherche sur la famille. Étant donné l'ampleur de la tâche et l'intérêt des collaborations institutionnelles, depuis les derniers symposiums, le CDRFQ n'a jamais fait cavalier seul; celui-ci ne fait pas exception à la règle, car il était organisé conjointement avec le Centre de transfert sur la réussite éducative du Québec (CTREQ) et le Conseil de la famille et de l'enfance, avec qui avait été organisé le 9^e symposium sur le thème de « La famille à l'horizon 2020 ».

De manière plutôt classique, les Actes de ce symposium reprennent les textes des conférenciers qui nous ont fait parvenir leur communication. De plus, tous les symposiums tenaient des sessions de communications libres: dans ce cas, les propositions de communication ont fait l'objet d'une sélection par le comité scientifique du CDRFQ; il en fut de même pour les manuscrits, dont seuls ceux qui ont reçu son aval ont été publiés; ils ont été intégrés à la structure d'ensemble de l'ouvrage.

LA NOTION DE « RÉUSSITE ÉDUCATIVE »¹

La société et le système d'éducation jouent un rôle prépondérant dans le développement de l'enfant en complémentarité à la famille. Les enfants sont en effet une responsabilité partagée entre la famille et la société. Or, l'équilibre n'est pas toujours facile à trouver. Une réflexion collective reste à faire sur ce que l'on attend des familles et sur le soutien dont elles ont besoin pour jouer leur rôle adéquatement.

Comment les familles d'aujourd'hui peuvent-elles contribuer à la réussite éducative de chacun de leurs membres, tout au long de leur vie? Quelles sont les ressources dont elles disposent? Quelles sont celles qui peuvent être mises à leur disposition? Quelles sont leurs limites? Comment les programmes et les politiques peuvent-ils les soutenir et quelles sont les conditions pouvant favoriser leur implantation?

Ce sont là quelques-unes des questions auxquelles tenteront de répondre conférenciers et participants à ce 10^e symposium québécois de recherche sur la famille sur le thème de « Familles et réussite éducative ».

La réussite éducative, c'est...

- Une question très large, tributaire des conditions économiques, politiques et sociales, ainsi que d'un environnement propice.
- Une notion qui intègre les dimensions affectives, intellectuelles, professionnelles, sociales et personnelles.
- Un processus permanent de développement de la personne qui mène au savoir, à la compréhension et au développement du sens critique.
- Une notion qui intègre la réussite scolaire comme étant une dimension importante, mais non exclusive de la réussite éducative.
- Un processus, un itinéraire, un développement constant, voire un projet individuel et collectif.

1. Cette section reprend intégralement la problématique du symposium. Elle a été rédigée par Isabelle Bitaudeau, Éric Demers, Chantale Dumont et Gilles Pronovost, organisateurs du symposium.

- Un développement qui concerne tous les cycles et âges de la vie, qui ne se réduit pas à la période de l'enfance, mais qui touche aussi la vie professionnelle, la participation culturelle et la vie citoyenne.
- Un processus dans lequel plusieurs acteurs (intervenants professionnels, éducateurs, réseaux sociaux, etc.) peuvent contribuer, auprès de tous les individus, tout au long de leur vie.
- Une notion qui intègre la famille et, plus généralement, le milieu familial et intergénérationnel qui en constituent les acteurs déterminants.
- Un développement tributaire des programmes et des politiques favorisant la réussite éducative de chacun.
- En somme, c'est :

Un processus diversifié de développement personnel et social, s'étendant sur l'ensemble du cycle de vie, en vertu duquel un individu parvient à un certain équilibre dans sa vie personnelle, familiale et sociale, à une intégration harmonieuse dans des réseaux sociaux diversifiés, dont le résultat se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société.

Transitions et cycles de vie

De nos jours, la vie se déroule en une pluralité de cycles, et en autant de transitions, associés aux dimensions personnelles, familiales, sociales et scolaires. Les liens entre la famille et la réussite éducative évoluent à travers ces cycles et ces transitions.

La petite enfance

Pour une majorité de parents, les centres de la petite enfance (CPE) sont le premier lieu d'apprentissage fréquenté par leur enfant. Les parents reconnaissent d'ailleurs le rôle important que jouent ces centres dans le développement de leur enfant. Les parents dont les enfants fréquentent un CPE offrant des activités pédagogiques auraient par la suite des attentes plus élevées à l'égard des services de garde en milieu scolaire. Selon eux, le service de garde ne devrait pas se limiter à la seule garde des enfants, mais devrait aussi favoriser les apprentissages et être complémentaire aux activités qui se déroulent en classe. Sur le plan légal, les services de garde en milieu scolaire ont pour mandat de compléter les services éducatifs fournis par l'école et sont principalement axés sur des activités récréatives.

L'entrée au primaire

L'entrée dans le réseau de l'éducation du Québec se produit au moment où l'enfant intègre l'école primaire. Le primaire débute par une année de préscolaire offerte à tous les enfants de cinq ans, le préscolaire quatre ans n'étant offert qu'à une partie d'entre eux. Les enfants entreprennent ensuite les six années du primaire divisées en trois cycles de deux ans.

Le Conseil de la famille et de l'enfance s'est penché sur les adaptations nécessaires lors de l'entrée à l'école primaire, de même que sur les passages du primaire au secondaire et du secondaire au postsecondaire. De ces travaux, il ressort que les émotions et les inquiétudes sont des éléments communs à chacune de ces étapes.

De l'aveu même des parents, l'entrée en maternelle et en première année du primaire est empreinte de vives émotions et implique une importante réorganisation des activités familiales.

Le passage du primaire au secondaire

L'arrivée au secondaire est aussi un moment important, bien qu'il y ait beaucoup de similitudes entre les exigences au primaire et au secondaire. En effet, « les compétences générales que l'on veut développer chez les élèves sont souvent les mêmes entre les deux niveaux d'enseignement ». Le secondaire possède tout de même ses particularités : « Pour la première fois, les élèves ont affaire à des spécialistes disciplinaires et ils ne retrouvent plus le même professeur en maths qu'en français. » Le secondaire marque aussi un passage important dans la responsabilisation des élèves, qui doivent apprendre à gérer leur emploi du temps scolaire et à s'organiser². Le passage au secondaire s'inscrit dans une autre transition, celle de l'adolescence, qui provoque des bouleversements dans les relations parent-enfant.

Parmi les principales préoccupations entourant cette période, le choix de l'école paraît un sujet préoccupant pour les parents, notamment à cause des incidences possibles sur le budget familial, mais aussi en raison des opinions qui circulent sur la réputation des écoles. Il semble par ailleurs que les attentes des parents exerceraient une pression sur les enfants au moment des examens d'admission.

2. Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'UQTR et porte-parole du Réseau pour l'avancement de l'éducation au Québec (RAEQ).

Dès le deuxième cycle du secondaire, l'élève est invité à faire des choix qui orienteront son avenir. Il doit entre autres décider s'il optera pour un diplôme de niveau secondaire ou pour la poursuite d'études postsecondaires. Les parents doivent alors jouer un rôle crucial et être en mesure de soutenir leur enfant et de le guider afin qu'il puisse faire des choix éclairés.

Après le secondaire

Au Québec, les études postsecondaires incluent les niveaux collégial et universitaire. Elles visent soit le passage du cégep à l'université, soit l'obtention d'un diplôme de niveau collégial. Quoi qu'il en soit, la poursuite des études postsecondaires amène plusieurs jeunes à quitter le domicile familial. C'est un moment difficile pour des familles qui pressentent que ce départ de la maison et de la région peut être définitif. Ainsi, c'est toute la dynamique familiale qui est susceptible de se transformer.

Selon certains auteurs, le prolongement des études et les difficultés d'insertion en emploi retardent indûment le passage de l'enfant à la vie adulte. On pense alors au phénomène Tanguy et à celui des enfants « boomerang », qui désigne une cohabitation plus tardive et des allers-retours des jeunes adultes dans le domicile parental. Malgré tout, il semble que les parents veuillent continuer à soutenir les études et l'insertion professionnelle de leur enfant.

Éventuellement, l'enfant devient à son tour parent. S'enclenche alors une période d'adaptation pour les nouveaux parents. Parmi tous les événements transitionnels, l'arrivée d'un enfant est certes l'un de ceux qui requièrent le plus d'adaptations. Les jeunes parents sont parfois des étudiants à plein temps. Leur réalité doit être prise en considération par les acteurs du monde scolaire. Peut-on comprendre que le parent d'un nouveau-né ne puisse compter que sur la compréhension des enseignants pour avoir des assouplissements dans les délais de remise de travaux? Dans d'autres cas, c'est l'éducation des adultes et la formation continue qui contribuent à maintenir un lien entre l'école et la famille.

L'engagement parental. Coup d'œil historique

Au Québec, la responsabilité de l'éducation et de la réussite scolaire a longtemps été l'apanage de l'école. Dans la foulée de la commission Parent, des structures de participation parentale ont vu le jour. Lentement mais sûrement, le rôle des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est devenu essentiel (Deslandes, 1999, p. 30-47) à la

« réussite » de tous. Sans oublier le rôle des mouvements familiaux³ tels que les mouvements d'Action catholique, les organisations ouvrières, l'École des parents, etc.

Au milieu des années 1990, des chercheurs venaient confirmer ce rôle fondamental des parents dans la réussite des élèves (Fortin et Mercier, 1994). De son côté, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis intitulé *Être parent d'élève du primaire : une tâche éducative irremplaçable*, déposé au ministère de l'Éducation en 1994, campait bien l'évolution, voire la mutation du rôle des parents dans la « tâche éducative ». L'année suivante, le Conseil de la famille produisait un document portant sur les attentes des parents face à l'école, *L'école et les familles. De son ouverture à leur implication* (1995). Au tournant des années 2000, des chercheurs, telle Pierrette Bouchard (2001) de l'Université Laval, élargissaient le rôle parental non pas uniquement aux tâches éducatives, mais aussi au concept plus large de « réussite éducative ».

Avec l'avènement des États généraux de l'éducation à la fin des années 1990, l'État venait institutionnaliser la contribution des parents au bon fonctionnement de l'école, voulant leur accorder du coup d'importants pouvoirs décisionnels au sein du conseil d'établissement.

Les relations entre la famille et l'école. Un dialogue de sourds ?

Tant du point de vue de l'école que de celui des parents ou des familles, tous partagent cette volonté de travailler ensemble. Malheureusement, dans les faits, cette volonté s'émousse rapidement. Il semble même s'établir un dialogue de sourds entre les parents et l'école. Du point de vue des parents, l'école et ses acteurs ne démontrent pas l'ouverture nécessaire pour favoriser leur implication pleine et entière dans la réussite éducative de leurs enfants. Pour l'école, ce sont plutôt les parents qui ne sont pas suffisamment mobilisés et qui transfèrent l'ensemble des responsabilités éducatives à l'école.

Multiplicité des parcours de vie

Du côté des familles, l'accès à l'éducation est une préoccupation majeure. Plus que jamais, l'école est le moteur du développement personnel et de la réussite sociale. Cependant, le contexte contemporain du marché du travail fait en sorte que les parcours scolaires prennent de multiples

3. Le CDRFQ a assuré la publication de deux monographies sur le mouvement familial : Malouin, 1998, et Lemieux et Comeau, 2002.

formes et que les coûts qui y sont reliés sont parfois difficilement prévisibles. Les parcours conjugaux et familiaux diversifiés sont également si répandus que le personnel enseignant et les directions d'école doivent en tenir compte.

Nécessité d'adaptation du milieu scolaire

Les enseignants ont devant eux des enfants et des adolescents qui vivent dans des familles aux caractéristiques changeantes. Et le système d'éducation n'a d'autre choix que de s'adapter à l'hétérogénéité des formes familiales. S'il n'est pas rare que l'école fournisse deux copies du bulletin scolaire de l'élève (une pour la mère, l'autre pour le père), on observe encore des failles dans les communications moins formelles. Le transport scolaire offre un autre exemple où l'on tarde à généraliser l'offre d'aide aux élèves qui ont deux adresses.

Risque de fragiliser la participation parentale

Les effets de la mouvance familiale se font sentir sur les relations entre la famille et l'école. Cette mouvance peut, par exemple, rendre la participation parentale plus difficile. La discontinuité, l'effritement ou la rupture des liens familiaux ont aussi une incidence sur l'accomplissement des devoirs parentaux. Dans plusieurs cas, les grands-parents et les parents essaient d'assurer une certaine stabilité. Cependant, pour certains parents, le suivi scolaire régulier devient un véritable « tour de force ». Ainsi, des parents en arrivent à développer un sentiment d'incompétence lorsqu'ils tentent d'assurer un suivi scolaire une semaine sur deux, par exemple.

Harmonisation des passages.

Une condition essentielle à la réussite éducative

Tout au long de leur développement, les enfants et leur famille devront fréquenter plusieurs milieux éducatifs et côtoyer différents intervenants. Un nombre grandissant d'enfants passent des centres de la petite enfance à l'école et vivent des apprentissages dans le cadre des services de loisirs offerts par la municipalité ou proposés par des organismes communautaires ou des entreprises privées. Par ailleurs, les parents qui jouent plusieurs rôles sociaux à la fois doivent faire face à de nombreuses responsabilités.

Pour que ces étapes se vivent bien et pour favoriser la réussite éducative, il est important de développer une approche continue et intégrée. L'arrimage des services scolaires aux autres services éducatifs est ainsi une condition essentielle à l'épanouissement des enfants, et au bien-être des familles et ultimement, à la réussite éducative.

STRUCTURE DE L'OUVRAGE

Quant aux Actes eux-mêmes, leur contenu est structuré de manière classique. Nous avons bien entendu donné en premier lieu la parole à Céline Saint-Pierre, laquelle, forte de son expérience, nous fait part de ses réflexions longuement mûries sur la réussite éducative, qu'elle situe dans le contexte des mutations de l'école, de la famille et de la mondialisation.

En fonction de la problématique du symposium, nous avons retenu trois axes de réflexion.

Le premier axe porte sur le rôle souvent négligé du milieu familial dans la réussite éducative de tous les membres de la famille, et ce, en tenant compte de la diversité des familles d'aujourd'hui : s'y retrouvent les textes d'Antoine Baby, Fasal Kanouté et ses collaboratrices, Geneviève Audet et ses collaboratrices, Benjamin Castets-Fontaine et Julie Gosselin.

Le deuxième axe porte sur le rôle lui aussi mésestimé du mouvement associatif dans le soutien à la réussite éducative. Qu'il s'agisse des organismes culturels, de ceux voués aux rapports intergénérationnels, des mouvements familiaux ou d'alphabétisation, la mobilisation des milieux communautaires est non seulement précieuse, mais essentielle. Se retrouvent ainsi dans cette section les textes de Michel Allard, Jean-Félix Chénier, Maryse Perreault et Judith Poirier.

Le troisième axe porte sur le rôle de l'école. Ici, nous avons tenté de moins traiter de problématiques « éducationnelles » que des rapports complexes entre la famille et l'école dans la réussite éducative, et ce, à tous les niveaux scolaires. Car le « partenariat » famille-école ne cesse surtout pas à la petite enfance ou au niveau primaire. De nombreux travaux empiriques permettent que se nouent également des rapports tout aussi importants aux niveaux secondaire, collégial et même universitaire. Se retrouvent dans cette section les textes de Daniel Duranleau, Jean Bernatchez, Nathalie Bigras, Rollande Deslandes et Jacques Roy.

Et enfin, l'ouvrage se termine par le texte de la conférence de clôture de Frédéric Bourthoumieu. Il a le mérite de rappeler que *la ville aussi* joue une fonction éducative essentielle, par l'aménagement du territoire, les services aux citoyens, les politiques culturelles, son soutien au mouvement associatif.

Pour diverses raisons, ce 10^e symposium sera le dernier qu'aura organisé le CDRFQ. Au total, près de 3000 personnes y auront assisté. Chacun d'entre eux aura fait, comme celui-ci, l'objet d'une publication. Entre 1991 et 2010, les symposiums représentent l'un des témoignages les plus importants de l'essor, de la vitalité et des recherches de la famille

au Québec; ils sont la mémoire de l'évolution de la recherche sur la famille au Québec. Tous sont disponibles soit en format numérique (sur le site <www.erudit.org> ou sur celui des Presses de l'Université du Québec), soit en format papier. À terme, tous les documents seront disponibles sur Internet.

BIBLIOGRAPHIE

- Bouchard, P., J.-C. St-Amant, C. Baudoux et N. Rinfret (2001). *La réussite scolaire au secondaire. L'implication des pères et des mères*, Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- Conseil de la famille (1995). *L'école et les familles. De son ouverture à leur implication*, Québec, Conseil de la famille, 51 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire. Une tâche éducative irremplaçable*, Conseil supérieur de l'éducation, 88 p.
- Deslandes, R. (1999). « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles. Complémentarité de trois cadres conceptuels », *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), p. 30-47.
- Fortin, L. et H. Mercier (1994). « Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), p. 51-62.
- Lemieux, D. et M. Comeau (2002). *Le mouvement familial au Québec 1960-1990*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 296 p.
- Malouin, M.-P. (1998). *Le mouvement familial au Québec*, Montréal, Boréal, 158 p.

CONFÉRENCE D'OUVERTURE

La réussite éducative

Une finalité à actualiser, des actions à prioriser
et des acteurs à conscientiser

Céline SAINT-PIERRE

*Sociologue, ex-présidente du Conseil supérieur de l'éducation
et membre de la Commission des États généraux sur l'éducation*

Il est généralement admis que la réussite éducative ne relève pas uniquement de l'école et de l'ensemble du système d'éducation, et le présent symposium introduit le rôle de la famille à cet égard. Mon expérience et mes connaissances ayant été essentiellement centrées sur le monde scolaire depuis une quinzaine d'années, j'aborderai le thème de la réussite éducative du point de vue du système d'éducation et de l'école au Québec. Il est important de remettre sur la table les grandes orientations qui ont guidé l'évolution de l'école québécoise durant cette période et de reformuler certains des défis qui sont les siens à l'égard de la réussite éducative. Le consensus sur l'atteinte des résultats attendus est loin d'être acquis, et il faut revenir sur les grands choix qui ont été faits pour élaborer les pistes d'action à prioriser dans les années à venir. Par ailleurs, les familles et la communauté environnante sont interpellées comme acteurs-clés dans l'exercice de leurs responsabilités respectives. Elles sont appelées à préciser le type de relations à établir avec l'école et les formes d'interventions à privilégier pour améliorer la situation actuelle au regard de la réussite d'un plus grand nombre d'enfants et d'adultes dans une perspective de formation tout au long de la vie. La conscientisation autour de cet enjeu est cruciale et elle pourrait faire une différence significative dans l'amélioration de la réussite éducative pour l'ensemble de la collectivité québécoise.

Mon postulat est le suivant : la vision et les objectifs de la réussite éducative sont inscrits dans les finalités de la mission de l'école québécoise. Cela étant, il nous faut donc revenir aux choix qui ont été faits au Québec à cet égard et les réexaminer afin de refonder ou de revoir les orientations à privilégier pour atteindre l'objectif de la réussite éducative du plus grand nombre de citoyens et citoyennes.

LA MISSION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE. ÉVOLUTION RÉCENTE ET FONDEMENTS

Depuis les États généraux sur l'éducation de 1995-1996, la réussite éducative de chaque élève fait partie des objectifs à atteindre. Si cet objectif envisagé sous l'angle de la prise en charge de la réussite de chaque élève semble faire consensus, le sens et les composantes de ce qui est désigné comme réussite sont l'objet de débats et de confrontations dans le monde de l'éducation et dans la société, traduisant une insatisfaction pour les uns ou un espoir pour les autres. Est-ce qu'il y a consensus sur sa définition, est-elle bien comprise de la population en général et des acteurs de proximité? Comment se décline-t-elle? Pour répondre à ces questions, un retour sur les choix qui ont été faits à propos de la mission éducative au Québec est nécessaire, car il ne faut pas nécessairement réinventer la roue ou faire table rase à ce sujet, mais plutôt réfléchir à partir de là, afin de décider ce qu'il faut corriger, réactualiser et consolider.

La vision de la réussite éducative qui guide le système d'éducation du Québec dans les années 2000 à 2010 repose sur la définition de la mission de l'école qui a été proposée par la Commission des États généraux sur l'éducation dans son rapport final (1996, p. 4-5). Cette définition émerge du résultat d'une vaste consultation conduite par cette commission à travers le Québec et de la réflexion menée au même moment sous l'égide de l'Unesco et qui a donné lieu à un rapport à l'Unesco préparé par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle et présidée par Jacques Delors. Ce rapport fut publié sous le titre *L'éducation, un trésor est caché dedans* (1996) au moment même où la Commission des États généraux du Québec en était à préparer son rapport final. Il est intéressant de noter les convergences dans les recommandations de ces deux Commissions qui n'ont pas été en contact durant cette période¹. Elles constituent, à mon avis, des propositions qui sont toujours valables et pertinentes pour définir les composantes

1. Tous les extraits cités dans cette section sont tirés de ces deux rapports.

de l'éducation et, en conséquence, celles de la réussite éducative, tant du point de vue de l'individu que du système d'éducation et de la société dans son ensemble.

Que proposent ces commissions sur les finalités de l'éducation ?

La Commission internationale sur l'éducation de l'Unesco propose quatre piliers pour l'éducation tout au long de la vie, qu'il faut concevoir comme autant de composantes de la réussite éducative :

1. Apprendre à connaître : « en combinant une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur un petit nombre de matières ; ce qui veut dire aussi apprendre à apprendre pour bénéficier des occasions offertes par l'éducation tout au long de la vie ».
2. Apprendre à faire : « non seulement pour acquérir une qualification professionnelle, mais plus largement, une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe ».
3. Apprendre à vivre ensemble et apprendre à vivre avec les autres : « en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix ».
4. Apprendre à être : « pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle. Ne négliger dans l'éducation, aucune des potentialités de chaque individu : mémoire, raisonnement, sens esthétique, capacités physiques, aptitudes à communiquer » (Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, 1996, p. 104).

Le Rapport appuie cette recommandation sur un constat important, à savoir que « l'éducation formelle tend à privilégier l'accès à la connaissance au détriment des autres formes d'apprentissage, et qu'il importe de concevoir l'éducation comme un tout ». Selon la commission Delors, c'est cette vision qui devrait « inspirer et orienter les réformes éducatives que ce soit dans l'élaboration des programmes ou la définition de nouvelles politiques pédagogiques ». Cette vision et ces orientations ont influencé les milieux de l'éducation au Québec, car on les retrouve non seulement dans l'élaboration de la mission de l'école québécoise, mais aussi dans les objectifs de l'éducation des adultes et de la formation tout au long de la vie.

La Commission des États généraux sur l'éducation recommande, dans son rapport *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (1996), que le premier chantier soit de repenser la mission de l'école à concevoir comme « une mission éducative qui soit à la fois ample et recentrée et qui devrait se décliner sous trois axes, considérés comme autant de missions essentielles de l'école ».

Pour la Commission, cette réforme de l'éducation doit être guidée par le principe fondamental suivant :

La réforme de l'éducation que nous entreprenons doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité. À cette fin, il faut conserver à la mission éducative toute son ampleur, éviter de l'enfermer dans les couloirs étroits de la transmission des savoirs et de l'utilitarisme économique. Et, par ailleurs, il faut résister à la tentation de déresponsabiliser les autres institutions au profit de l'école, qu'il s'agisse de la famille, des entreprises, des lieux culturels ou des Églises (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 4-5).

La Commission propose d'actualiser les finalités éducatives et de les regrouper sous trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. L'atteinte de ces finalités est le chemin qui conduit à la réussite éducative. Que recouvre chacune d'elles ?

1. *Instruire* est « la tâche première et essentielle de l'école, du collège et de l'université. C'est une démarche d'apprentissage guidé pendant laquelle l'élève acquiert des connaissances, des habiletés et des attitudes qui lui sont nécessaires pour comprendre le monde dans lequel il vit et le transformer et pour continuer à apprendre tout au long de la vie ». Notons la convergence avec la recommandation du rapport Delors : soit de penser l'instruction aux savoirs essentiels dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, d'où l'importance du renforcement des compétences cognitives dans l'éducation de base. La mission instruire correspond aux piliers « apprendre à connaître » et « apprendre à être ».
2. *Socialiser* renvoie à « la tâche de transmission des valeurs qui fondent notre société démocratique et de respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs ». C'est par la socialisation que l'école « prépare l'enfant à l'exercice de la citoyenneté par l'apprentissage de leurs droits et de leurs devoirs, du respect des valeurs communes et de l'ouverture à la diversité. L'école a une fonction d'égalisation des chances en tant que creuset de la société démocratique. Si elle ne remplit pas ce volet de sa mission, elle contribue directement à accroître la fracture sociale dans la société ». Cette mission rejoint les piliers « apprendre à vivre ensemble et avec les autres » et « apprendre à être ». C'est dans le cadre de cette mission que s'inscrit la proposition d'intégrer l'éducation à la citoyenneté dans le programme de formation de l'école québécoise.
3. *Qualifier* est la finalité de la mission éducative de l'école par laquelle elle est appelée « à prendre en compte les besoins du marché du travail dans la formation des élèves, jeunes ou adultes. Cette prise en compte doit se faire dans une perspective de développement durable de la société et d'une intégration réussie des individus dans le marché du travail afin qu'ils soient en mesure de vivre des changements importants dans la nature et les exigences d'emploi au cours de leur vie ». Cette mission rejoint le pilier « apprendre à faire » du rapport Delors.

Dans l'accomplissement de l'ensemble de sa mission, l'école doit pouvoir proposer « des curriculums riches et équilibrés permettant d'acquérir les savoirs essentiels, et ce, à tous les ordres d'enseignement ». Mais cela ne suffit pas à assurer la réussite du plus grand nombre et pour

« éviter d'accentuer l'exclusion ou le désintéressement », la Commission recommande « de recourir à des méthodes et des moyens pédagogiques mieux adaptés aux besoins et au rythme de chacun » (Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, p. 6).

Aux fins de notre réflexion sur la réussite éducative, deux remarques doivent être dégagées de l'examen de ces deux rapports fondateurs de la mission éducative proposée pour le Québec du XXI^e siècle. La première concerne l'évaluation qui doit être faite du degré d'atteinte de la réussite éducative anticipée. Cette évaluation doit passer par l'examen de la capacité de l'école à remplir chacune des composantes de sa mission et de maintenir un équilibre dans la réalisation de chacune d'elles par l'attribution d'une valeur relative pour chacune. Une grande partie des controverses et des débats actuels autour de la mission de l'école concerne la nature de l'équilibre souhaité entre les trois composantes ainsi que leur contenu éducatif respectif. À titre d'exemple, si la mission « instruire » fait consensus, les débats tournent davantage autour des contenus des programmes et de l'équilibre entre les matières. Si, par ailleurs, l'on reconnaît la responsabilité de l'école dans la « socialisation » des élèves, plusieurs questionnent le flou de sa définition, alors que d'autres trouvent que l'on y accorde trop ou pas assez d'importance. Quant à la mission « qualifier », certains pensent que l'on va trop loin dans la préparation des élèves du secondaire au marché du travail et que la formation a une dimension trop utilitariste, alors que d'autres se plaignent de la faiblesse de filières propres de formation à cette composante.

On peut donc en déduire que le niveau d'atteinte de la réussite éducative pour le plus grand nombre pourra difficilement faire l'unanimité au sein de toute la population. Cependant, cela ne peut justifier l'absence de processus d'évaluation du degré de réalisation des objectifs fixés pour chacun des axes de la mission éducative, et ce, tant du point de vue de la réussite de chaque élève et du plus grand nombre de ceux qui fréquentent l'école, que du point de vue de l'efficacité du système scolaire dans son ensemble et de chacune des écoles. J'y reviendrai ultérieurement.

En deuxième lieu, force est d'admettre que l'école ne peut assumer seule toutes les responsabilités en matière de réussite éducative et qu'elle doit pouvoir compter sur la collaboration et l'engagement des institutions dont la famille, qui est la plus importante. Elle doit aussi pouvoir obtenir la coopération des groupes communautaires, des entreprises, des syndicats, des médias, des maisons de jeunes et des centres culturels, des bibliothèques et des syndicats. C'est en ce sens que la Commission des

États généraux sur l'éducation a recommandé que l'école soit davantage ouverte sur la communauté environnante, mais aussi que les contributions de chacun des acteurs de la communauté soient mieux articulées aux objectifs globaux de la mission de l'école.

MUTATIONS DANS LE MONDE ET TRANSFORMATIONS DE L'ÉDUCATION

Mutations dans le monde

Le monde dans lequel évolue l'école connaît de profondes mutations qui exercent des pressions sur la définition des finalités de l'éducation et l'atteinte de la réussite éducative. En 2008, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) publiait une étude sous le titre *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. En publiant cette étude, l'OCDE a voulu combler une lacune voulant « que les responsables politiques et les professionnels de l'éducation ne disposeraient trop souvent que d'informations anecdotiques ou locales concernant les grandes mutations recensées dans leur secteur et ils auraient rarement des données fiables » (OCDE, 2008). C'est un constat important qui rappelle que l'école n'évolue pas dans un vase clos dans la réalisation de sa mission et que la conjoncture mondiale et le contexte local ont une incidence directe sur l'élaboration des finalités de l'éducation, mais aussi sur les capacités de l'école de répondre adéquatement à sa mission. Les mutations qui agitent le monde actuellement et la plupart des sociétés, dont le Québec, ont une incidence sur les systèmes d'éducation et sur les finalités de formation. L'étude de l'OCDE fait état de neuf grandes mutations dans le monde qui transforment l'éducation. Il faudrait pouvoir les analyser en profondeur et je ne citerai ici que celles qui agissent plus directement sur les finalités de l'éducation :

- le nouveau visage de l'économie mondiale marqué par des économies de services à forte intensité de connaissances ;
- l'évolution du monde du travail et de l'emploi, où la vie sera peut-être moins dominée par le travail, où le risque d'emplois précaires est susceptible d'augmenter de même que la place des femmes sur le marché du travail ;
- la société de l'apprentissage avec sa hausse des niveaux d'éducation et des investissements en faveur de l'éducation, mais aussi ses inégalités d'accès au savoir ;
- la nouvelle génération des technologies de l'information et de la communication, induite par la révolution numérique et l'essor fulgurant d'Internet ;
- les liens sociaux et les valeurs sociales à la lumière de la diversité accrue des modèles familiaux, de l'évolution des valeurs et des interactions sociales ;

- l'incertitude autour d'une prospérité durable dans un contexte de hausse de la consommation énergétique, du creusement des inégalités, des modes de vie et des risques sanitaires².

Transformations récentes du système d'éducation au Québec

La société québécoise est tributaire de ces mutations à son échelle et elle en subit l'effet sur son développement et sur ses institutions, tout comme elle en est partie prenante. Notre système d'éducation a fait l'objet de très grandes transformations depuis les années 1960 et jusqu'à aujourd'hui. Il faut prendre conscience que sur une période de cinquante ans, le Québec a accompli un énorme chemin en matière d'éducation et un travail constant se poursuit en vue de consolider certains acquis et d'accroître la qualité de l'acte éducatif et des apprentissages, mais cela ne va pas sans embûche ni difficulté de plusieurs ordres à surmonter.

Plusieurs transformations ont marqué le système d'éducation dans son ensemble durant cette période, et elles sont principalement issues de l'intervention de l'État. J'en mentionnerai trois en particulier qui ajoutent de nouvelles dimensions à la réalisation de la réussite éducative :

1. La démocratisation de l'accessibilité à l'école primaire et secondaire à l'échelle du territoire et la progression de cette démocratisation à l'enseignement supérieur. Si l'on constate que la démocratisation de l'accessibilité à l'éducation a fait des progrès remarquables, un nouvel objectif y est dorénavant greffé. Afin que cette démocratisation soit complète, elle doit s'accompagner d'une amélioration de la réussite scolaire ou académique et se traduire par une augmentation du taux de diplomation à tous les ordres d'enseignement.
2. La déconfessionnalisation progressive de l'ensemble du système scolaire qui s'est amorcée avec celle des commissions scolaires en 1998, suivie de celle des établissements scolaires et, finalement, des programmes scolaires en 2008. Cette séparation des pouvoirs entre l'Église et l'État dans le champ de l'éducation a fait de l'école un espace laïque. Cependant, elle laisse ouverte toute la question de la responsabilité de l'école en matière d'éducation aux valeurs. J'y reviendrai dans ma conclusion.

2. Texte traduit et rendu disponible sur le site Web du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

3. L'atteinte de l'égalité des chances en éducation a conduit à une recommandation de la Commission des États généraux sur la nécessité d'étendre les services éducatifs aux jeunes enfants de quatre et cinq ans et de mettre en place des programmes d'intervention précoce pour les enfants des milieux défavorisés. Cette recommandation s'est traduite, d'une part, par la mise en place de maternelles à temps plein pour les enfants de cinq ans, dont la fréquentation n'est pas obligatoire, mais où se retrouve, et cela est heureux, 98 % de la population de cet âge, et d'autre part, par l'implantation de prématernelles pour les enfants de quatre ans et de services de garde à coûts réduits grâce à des subventions de l'État. Il faut cependant se préoccuper de la qualité des services éducatifs offerts dans ces établissements et examiner leur impact sur l'égalisation des chances en termes de réussite scolaire et de socialisation de ces enfants qui fréquenteront plus tard l'école primaire et secondaire.

Des débats ont cours sur les résultats à atteindre pour pouvoir parler d'une véritable réussite éducative et sur les moyens à privilégier pour la réaliser. Si la démocratisation de l'accessibilité à l'école primaire et secondaire à travers le territoire fait l'unanimité et figure parmi les réussites de la démocratisation, d'autres volets de ce processus ne sont pas encore complétés. Comme le montre l'OCDE, les mutations attribuables à la mondialisation et, en particulier, à la compétitivité des économies nationales et aux exigences de la société du savoir, obligent les pays à miser sur un niveau plus élevé de scolarisation d'une très large partie de leur population comme base fondamentale de leur développement. Et ce niveau de scolarisation, faut-il le rappeler, est beaucoup plus élevé que celui qui était exigé au XIX^e et au XX^e siècle.

En ce sens, une grande préoccupation a fait son apparition depuis une dizaine d'années, soit celle de la mise en œuvre de moyens pour améliorer la réussite des études par le plus grand nombre et augmenter le taux de diplomation. Au Québec, tous sont conscients qu'il faut augmenter le niveau de scolarisation de la population, et cela se traduit pour le moment par des indicateurs de réussite principalement d'ordre quantitatif. Les statistiques sur le faible taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) avant l'âge de 20 ans, couplé à un taux élevé de décrochage scolaire au secondaire, ont conduit la ministre de l'Éducation à proposer une « Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires », rendue publique le 9 septembre 2009. Cette stratégie vise à faire de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans, pour 80 % d'une classe d'âge, un indicateur à privilégier et un objectif

à atteindre d'ici 2020. Rappelons qu'un objectif plus exigeant avait été proposé en 1993, par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), qui recommandait qu'en l'an 2000, 85 % des jeunes obtiennent un DES ou un DEP avant l'âge de 20 ans (CSE, 1993). En 1996, la Commission des États généraux a fait sienne cette recommandation qui fut, par la suite, retenue comme objectif dans le plan d'action de la ministre en 1998. Quelques questions se posent. Pourquoi cet objectif n'est-il pas encore atteint et semble si difficile à réaliser à court terme? Pourquoi l'a-t-on diminué à 80 % et a-t-on repoussé son atteinte à 2020? Rappelons que l'Ontario a fixé à 85 % le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, et ce, pour 2010-2011. Dans cette province, le DES requiert douze ans de scolarité, alors qu'au Québec, ce diplôme requiert onze ans d'études. De plus, la Commission des États généraux fixait à 60 % le taux d'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et à 30 % le taux d'obtention d'un baccalauréat universitaire. Si l'on se rapproche du taux proposé pour le baccalauréat universitaire, nous sommes loin du taux fixé pour le diplôme d'études collégiales. Par ailleurs, le Québec a opté pour une non-scolarisation des enfants avant six ans, alors que la scolarisation commence dès cinq ans dans certains pays. Sommes-nous en mesure d'évaluer l'incidence de tels choix sur la réussite éducative et de repenser certains des défis qui s'imposent pour la société québécoise pour les dix prochaines années?

ENJEU, DÉFIS ET PISTES D'ACTION

Un enjeu éducatif de taille persiste encore au Québec en 2010. Le système d'éducation et l'école publique québécoise demeurent toujours confrontés à l'heure actuelle à un enjeu de taille, qui est celui d'assurer la réussite éducative du plus grand nombre de jeunes. Cet enjeu faisait partie des objectifs proposés par la commission Parent au milieu des années 1960. Deux défis s'imposent au regard de cet enjeu et certaines pistes d'action pourraient contribuer à les relever.

Le premier défi renvoie à la capacité de l'école publique de pouvoir répondre à la diversité des besoins éducatifs de populations de plus en plus hétérogènes, à travers tout le territoire du Québec, afin de permettre à chaque élève, enfant, adolescent et adulte, de construire son identité personnelle et professionnelle et de contribuer à la société québécoise. Il faut prendre acte ici de la diversité croissante de la population scolaire caractérisée par un pluralisme social, religieux, culturel et linguistique, ce qui ajoute à la complexité de l'atteinte de la réussite éducative pour

tous, notamment dans certaines régions et dans les écoles de certains quartiers, en particulier à Montréal, où la diversité dans toutes ses dimensions est très présente.

Pour y faire face, nous suggérons certaines pistes d'action. La première piste d'action nous est suggérée par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), à savoir que

pour mieux agir auprès des jeunes d'aujourd'hui, il est important de renouveler la connaissance de leurs besoins et de leurs comportements, tant sous l'angle de leur diversité que des contraintes éprouvées et des désirs qu'ils nourrissent (CSE, 2002, p. 23).

Le CSE est d'avis qu'il faut prendre en considération les mutations sociales et culturelles des dernières décennies dans l'analyse du rapport aux études et aux comportements scolaires car, « sans comprendre ce nouveau contexte, on pourra difficilement soutenir les jeunes de manière efficace » (CSE, 2002, p. 23).

Les jeunes, par ailleurs, sont soumis à toutes sortes d'interpellations extérieures qui les éloignent de l'école : la consommation, les loisirs avec les copains, les jeux vidéo et Internet, les petits boulots pour gagner des sous, le plaisir présent qui donne l'impression de vivre sa vie, et l'idéologie individualiste. Selon le sociologue François Dubet,

l'autonomie accordée à la jeunesse aujourd'hui et le poids même de la culture de masse font que cette distance entre l'école et la société dans laquelle ils évoluent, apparaît à beaucoup de jeunes comme une véritable muraille séparant la culture scolaire perçue comme morte et une culture sociale de masse perçue comme naturelle et vivante (Dubet, 1996, p. 343).

Les jeunes ont l'impression de vivre dans « deux mondes étanches, soit celui de la consommation de masse auquel se greffe aujourd'hui le monde virtuel d'Internet et celui du monde scolaire qui prend la forme d'une salle d'attente pour entrer dans la vraie vie » (Dubet, 1996, p. 343). On parle de crise de la culture scolaire et l'école doit faire face à cette nouvelle réalité qui touche une grande partie des jeunes et des systèmes scolaires (voir à ce sujet Jacques-Francillon et Kambouchner, 2005).

Ce diagnostic ayant été entériné par plusieurs intervenants scolaires et chercheurs, c'est donc dans le but de faire face à cette crise de la culture scolaire qu'il a été recommandé par les États généraux et le Conseil supérieur de l'éducation, suivi en cela de plusieurs autres intervenants que, du primaire au collégial, la pédagogie soit plus active et plus mobilisatrice. Il a aussi été recommandé que soit apporté un soutien pédagogique approprié aux besoins d'apprentissage de chacun et que, dans la démarche de transmission des savoirs, l'école se préoccupe d'aider l'élève à bien saisir le sens même de ses apprentissages afin de favoriser sa persévérance tout au long de son cheminement scolaire. Il faut prendre

en compte le fait que les besoins d'apprentissage varient selon le milieu où vit l'enfant (famille à revenu faible ou élevé, type de quartier, ville ou région rurale, appartenance linguistique, culturelle et religieuse) et que cette diversité puisse avoir des répercussions sur les capacités intellectuelles, les rythmes d'apprentissage et les styles cognitifs des élèves. Il est donc demandé à l'école de prendre en compte les multiples dimensions de l'hétérogénéité des populations scolaires et de leurs besoins et d'adopter les approches pédagogiques et une organisation de l'espace scolaire qui soient les plus aptes à rétablir une certaine égalité des chances dans la réussite du plus grand nombre. C'est un défi de taille et très difficile à rencontrer, et il est à se demander jusqu'à quel point la population, les décideurs publics et les médias en sont conscients.

La seconde piste d'action vise à faire émerger et à soutenir l'expression de la demande de formation de la part des adultes et à augmenter le niveau d'alphabétisation (littératie) d'une grande partie de la population. Les politiques publiques ont ici un rôle important à jouer pour soutenir l'accessibilité des adultes à des programmes de formation ainsi que les établissements scolaires et les organismes communautaires dans l'offre de programmes pertinents et de méthodes d'apprentissage appropriées qui répondent à leurs besoins fort divers. En plus, il faut se préoccuper de corriger une situation devenue intolérable et mettre tous les efforts nécessaires pour relever le niveau d'alphabétisation des adultes, sachant que 42 % des Canadiens et Québécois éprouvent des difficultés pour lire, écrire, communiquer et interagir dans la société avec efficacité. Alors que le rapport de la Stratégie nationale d'alphabétisation précoce vient de paraître pour le Canada, nous sommes toujours en attente du Plan d'action pour l'éducation des adultes pour le Québec.

Par ailleurs, cette piste d'action comprend aussi le maintien des programmes d'intervention précoce dès la petite enfance. Tous reconnaissent que le meilleur moyen d'améliorer la réussite éducative dans une perspective d'égalité des chances est d'agir dès le plus jeune âge. À cet égard, comme nous l'avons dit précédemment, le Québec est sur la bonne voie avec le déploiement des centres de la petite enfance (CPE) et des garderies subventionnées. Une piste intéressante à examiner pour le Québec est celle qui est proposée par l'Ontario, qui a mis sur pied des centres de formation au rôle parental et de littératie pour les familles, et dont l'objectif est de préparer les enfants à entrer à l'école et d'encourager les parents à participer à l'apprentissage de leurs enfants.

Ce qu'il faut retenir ici, c'est que la réussite éducative repose sur la nécessaire prise en compte de la diversité des personnes et de leurs besoins éducatifs et, en conséquence, sur la capacité du système scolaire d'y répondre adéquatement dans une perspective de justice sociale. L'école

doit donc être en mesure de proposer un cadre de vie scolaire et un soutien adéquat au cheminement des élèves pour que chacun d'eux, enfant, adolescent et adulte, puisse acquérir les connaissances et les capacités de se développer comme personne, comme travailleur/travailleuse, et comme citoyen/citoyenne éclairé en mesure de contribuer à la société québécoise et au monde dans lequel ils vivent. L'école doit donc pouvoir assumer la cohérence de son action autour des trois composantes de sa mission qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier. La réussite éducative repose pour beaucoup sur la réussite de l'école et du système d'éducation dans son ensemble à remplir adéquatement cette mission dans ses trois composantes.

Le second défi se juxte au premier. Le système d'éducation doit être en mesure de gérer la complexité d'une éducation de masse qui soit d'excellente qualité et qui permette à la société québécoise et à chaque individu de faire face à la mondialisation de l'économie et à la société du savoir. Répondre à la diversité exige de pouvoir gérer la complexité. Le Conseil supérieur de l'éducation a suggéré certaines pistes d'action et j'aimerais en soumettre deux à votre réflexion. Notons ici que, malgré leur pertinence et leur nécessité, elles suscitent beaucoup de débats et de résistances, voire de prises de position très opposées dans le monde de l'éducation et de la part des acteurs de proximité.

Une première piste d'action vise à décentraliser le système d'éducation et à augmenter les pouvoirs et la marge de manœuvre des établissements scolaires pour que les décisions sur les moyens à envisager pour réaliser les grandes orientations nationales en matière éducative soient prises dans les lieux mêmes où s'exprime la diversité des besoins des élèves qui fréquentent l'école. Ce processus doit faire appel aux acteurs de première ligne afin qu'ils apportent des réponses adaptées susceptibles d'améliorer la réussite éducative des enfants qui fréquentent ces établissements.

Faisant suite aux recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation, le gouvernement avait adopté la Loi 180 en 1997, marquant une étape importante de décentralisation des pouvoirs de décision et de gestion vers les commissions scolaires et les établissements scolaires et de responsabilisation accrue des acteurs de première ligne, notamment en proposant la mise sur pied de conseils d'établissement. Mais voilà, il faut s'interroger sur l'incidence d'une loi récente, la Loi 88 sur la gouvernance scolaire. Cette loi, si elle est mise en application sous sa forme actuelle, vient limiter à nouveau les pouvoirs des établissements et redonner au Ministère et à la ministre le pouvoir de fixer des objectifs aux commissions scolaires, d'évaluer les résultats obtenus et de convenir des moyens à prendre pour corriger la situation.

Celles-ci, désignées comme des « partenaires », doivent soumettre leurs décisions au ministre ou à la ministre, qui a le pouvoir ultime de les approuver, et le cas échéant, de recommander autre chose. Il faut rappeler que la centralisation et le contrôle ministériel ont été remis en question il y a à peine douze ans, parce qu'ils n'étaient pas considérés comme les meilleurs mécanismes pour améliorer la réussite scolaire dans chacune des commissions scolaires. Cette loi, si elle était mise en application, ne risque-t-elle pas de recréer une bureaucratie qui bloque l'innovation et le processus de responsabilisation du personnel scolaire? La tâche administrative des directions d'écoles risque ainsi d'augmenter, diminuant pour autant le temps à consacrer à leur rôle éducatif au sein de l'équipe-école. Par ailleurs, il demeure important de procéder à l'évaluation du rôle particulier et de l'efficacité du conseil d'établissement au regard de la réussite des élèves et de son pouvoir réel de mise en application des moyens appropriés devant la favoriser, avant de proposer de nouvelles mesures engendrées par cette nouvelle loi. Cela fait partie de l'analyse à réaliser sur la capacité du système d'éducation d'assurer la réussite du plus grand nombre d'élèves au niveau de chaque école.

Il faut saluer, par ailleurs, la formation, il y a de cela une dizaine d'années, de tables régionales de concertations interordres qui regroupent les acteurs de l'éducation et de la communauté environnante. Leur présence est inégale et leur rôle varie selon les régions. Je le conçois comme un mécanisme nécessaire de prise en charge collective de la réussite éducative dans une perspective de continuité de formation tout au long de la vie, mais aussi comme un indicateur révélateur du degré de prise de conscience du rôle majeur de l'éducation dans le développement des collectivités locales et régionales. Il faudrait cependant évaluer l'efficacité et la capacité réelle d'action, car si certaines fonctionnent très bien, d'autres sont peu actives, voire inexistantes. Dans tous ces cas de figure qui relèvent de ce type de gouvernance scolaire, il faut en arriver à mettre en place une évaluation continue de l'efficacité de cette structure et de l'intérêt des membres à y participer. Ce qui nous conduit à la seconde piste d'action à envisager pour que le système d'éducation puisse être en mesure de relever le défi d'une éducation de masse qui soit de qualité.

La seconde piste d'action propose d'engager le système d'éducation et ses composantes dans une démarche d'évaluation institutionnelle en vue de dégager les meilleures pratiques de gestion, de formation des élèves et de soutien à la réussite éducative et de faire les ajustements requis en cours de route plutôt que d'attendre les moments des grandes réformes. Cette démarche vise à ce que tous les acteurs qui œuvrent dans l'école puissent réfléchir ensemble sur leurs pratiques. D'une part,

une telle démarche permet de mettre à jour les problèmes rencontrés et les résultats obtenus et d'apporter les correctifs ou ajustements nécessaires à court et à moyen terme ; elle permet ainsi de rendre l'organisation scolaire et les pratiques éducatives plus efficaces. D'autre part, cette démarche d'évaluation permet de cibler les meilleures pratiques et de les adopter, s'il y a lieu, dans l'ensemble de l'école et de les diffuser en vue de leur appropriation par d'autres établissements scolaires et par les personnels concernés, favorisant ainsi l'innovation en vue du renouvellement des pratiques éducatives dans le système scolaire. Par ailleurs, une telle démarche devrait fournir un cadre permettant aux écoles de rendre compte de ce qu'elles font pour réaliser leur mission, d'identifier les problèmes rencontrés, d'élaborer les solutions à apporter et d'obtenir un soutien nécessaire à cet égard. Elle encouragerait aussi à faire état des réussites et non seulement des échecs de l'école publique dans la réalisation de sa mission et à rendre justice au travail réel accompli. Elle permettrait aussi de contrer les effets néfastes du palmarès des écoles secondaires en particulier, un palmarès qui fait des ravages au sujet de la réputation de l'école publique dans la population et crée une compétition hors du commun entre les écoles privées et publiques.

Nous sommes loin d'un consensus et aucune discussion n'a encore été réellement entamée à ce sujet dans les instances scolaires. Le rapport du CSE publié en 1999, *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, est resté sur les tablettes et n'a jamais fait l'objet de discussions sérieuses au sein du milieu scolaire. Comment peut-on améliorer une situation aussi importante que celle de l'éducation de la majorité des élèves si nous ne sommes pas en mesure d'évaluer avec rigueur, systématiquement et de manière continue, les politiques et les pratiques éducatives en vue d'y apporter les correctifs nécessaires et de favoriser les meilleures pratiques ? Le système scolaire prône la nécessaire évaluation scolaire des élèves pour mesurer leur progrès et leurs difficultés, mais il se refuse à introduire un processus d'évaluation de ses manières de faire et des résultats obtenus. Comment prendre les meilleures décisions pour améliorer la réussite scolaire sans inclure l'évaluation d'un système qui doit la promouvoir ?

CONCLUSION. LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE, UNE RESPONSABILITÉ COLLECTIVE

L'école publique québécoise a des défis incontournables certes, mais qui demeurent difficiles à relever, compte tenu de la diversité croissante des besoins des élèves et de la complexité que représente la réalisation d'une

éducation de masse qui soit d'excellente qualité. Pour qu'elle soit en mesure de relever ces défis, « il s'agit, à tous les ordres d'enseignement, de concevoir la tâche éducative comme une tâche commune, et la réussite éducative comme une responsabilité collective » (CSE, 1993). Pour cela, il faudra en arriver à un projet éducatif qui soit porté par l'ensemble de la société québécoise et non par le seul système d'éducation. Une façon d'en arriver à débattre en vue de s'entendre sur les finalités de la réussite éducative que nous pourrions tous souhaiter serait de mettre à contribution les acteurs scolaires et les citoyens dans l'élaboration d'un certain nombre de réponses au questionnement sur le type d'homme et de femme que l'on veut former au Québec.

Cette piste m'est suggérée par le travail fort intéressant de deux chercheurs français en éducation, Meirieu et Guiraud, qui répondent à ce questionnement fondamental dans leur livre *L'école ou la guerre civile*. Leur réponse est assez similaire à celle qui me semble faire consensus au Québec et elle pourrait servir à enclencher la réflexion sur la réactualisation de la mission éducative et de ce que pourrait signifier la réussite éducative de chaque individu et de la collectivité dans son ensemble. Voici la réponse qu'ils apportent à ce questionnement :

Notre monde a besoin d'individus capables de comprendre la complexité, d'imaginer des solutions nouvelles, de soumettre les progrès technologiques à des principes sociaux, éthiques, moraux, juridiques et légaux. Notre monde a un besoin vital d'individus qui s'inscrivent dans une humanité dont ils connaissent le passé, qui maîtrisent les compétences nécessaires pour participer dans le présent à la vie collective et qui sachent inventer et contrôler le futur (Meirieu et Guiraud, 1997, p. 155).

Force est de constater que l'école porte beaucoup de responsabilités et bien qu'ayant le rôle central dans la réussite éducative du plus grand nombre, elle ne peut agir seule, comme nous en avons fait état précédemment. Si le milieu familial et la communauté environnante figurent parmi les acteurs-clés de cette réussite et constituent des partenaires naturels de l'école, il y a de grandes tentations cependant pour qu'ils se transforment en clients en demande de services de la part de l'école et qu'ils s'en désolidarisent dans la réalisation de sa mission éducative. Une conscientisation autour de l'incidence majeure sur la réussite éducative du plus grand nombre que représente une telle désolidarisation de la part des partenaires de l'école et des parents est cruciale et de grande actualité. En effet, cette tendance est croissante et elle pourrait faire une différence significative dans l'amélioration ou non de la réussite éducative des enfants, des adolescents et des jeunes adultes en formation.

Par ailleurs, l'école de la réussite éducative est une école qui se doit d'être créative, solidaire et démocratique. C'est aussi une école qui doit être innovatrice dans sa façon de transmettre les savoirs tout en

développant la créativité chez les élèves. C'est une école qui doit être inclusive et contribuer à la réduction de la fracture sociale en refondant l'égalité des chances dans la réussite éducative du plus grand nombre, et ce, de la petite enfance à la vie adulte, et tout au long de la vie. Elle doit se reconnaître et être reconnue en tant qu'institution première au sein de la société québécoise pouvant favoriser la cohésion sociale par la transmission d'une culture et de valeurs communes.

Cette dernière considération m'amène à vous faire part d'une préoccupation que j'aimerais partager et laisser à votre réflexion. Un travail important me semble devoir être fait de manière urgente sur l'une des composantes de la réussite éducative. Il repose sur une collaboration nécessaire entre la famille et l'école en tant qu'institutions responsables du développement de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte. Il s'agit ici de l'éducation aux valeurs et, en conséquence, du choix des valeurs fondamentales à transmettre et de la clarification des responsabilités respectives de l'école et de la famille à cet égard. Cette tâche ne me semble pas encore complétée et le rôle de l'école à cet égard n'est pas suffisamment bien défini. Il revient aux parents et aux éducateurs de se pencher sur cet état de fait, en tenant compte du choix de la société québécoise pour un système d'éducation laïque et des programmes de formation non confessionnels. L'heure est venue de s'entendre sur la place à accorder à l'éducation aux valeurs dans la formation et la réussite éducative, sur le partage des responsabilités entre l'école et la famille et sur la manière de s'en acquitter.

Le cours « Histoire et éducation à la citoyenneté » est-il le lieu pour ce faire et une question se pose, à savoir devrait-il inclure une éducation aux valeurs? Serait-il préférable que cela revienne au cours « Éthique et culture religieuse »? Je n'ai pas de réponse à proposer à ces deux questions. Ces deux cours se donnent tout au long du primaire et du secondaire et ils comportent des objectifs qui pourraient intégrer une éducation aux valeurs, mais le font-ils et est-ce le meilleur lieu pour réaliser cette éducation? Il est indéniable que les enfants, les adolescents et les jeunes adultes doivent acquérir durant leur parcours scolaire des valeurs aussi fondamentales que celles de la démocratie, de la justice sociale et de l'équité. Ils doivent aussi faire un apprentissage de comportements de tolérance et de règlement pacifique des conflits (apprendre à débattre et non à se battre). Ils doivent acquérir une formation qui favorise le recours à la délibération et à la confrontation des idées, le développement d'un esprit critique, l'acquisition de connaissances sur la société québécoise et sa culture dans une perspective d'ouverture aux autres cultures et d'ouverture sur le monde.

Cette éducation aux valeurs à transmettre doit aussi être conçue comme une composante de la culture scolaire et du code de vie en milieu scolaire, pour favoriser le savoir-vivre-ensemble et éviter que ne se multiplient les confrontations à propos de différences religieuses, culturelles et d'orientation sexuelle. L'éducation aux valeurs à privilégier doit faire en sorte que l'école soit vécue à distance de la culture ambiante caractérisée par la consommation, par l'argent comme marqueur de réalisation de soi, par le laisser-faire, voire l'individualisme et l'indifférence envers l'Autre. L'école et les familles sont-elles bien outillées pour faire cette éducation aux valeurs? Comptent-elles l'une sur l'autre pour le faire ou se renvoient-elles la balle à cet égard? Je ne suis pas en mesure de répondre à ces questions, mais chose certaine il est urgent de réfléchir et d'agir à ce sujet.

Finalement, pour relever le défi que représente la réussite éducative pour tous et toutes, il faut pouvoir compter sur la recherche scientifique dans tous les champs de connaissance qui ont à voir avec l'acte d'éduquer. Il faut pouvoir développer des modes de transfert des résultats de recherche accompagnés de mécanismes d'appropriation par les intervenants qui œuvrent en éducation directement ou en partenariat, et se préoccuper de diffuser ces connaissances au sein de la population dans une forme vulgarisée. Il faut être en mesure de discerner ce qui est de l'ordre des courants d'opinions de l'argumentaire, qui repose sur des résultats de recherche, pour être en mesure de développer une pensée éclairée qui oriente les grandes décisions en matière d'éducation et de réussite éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation. Dix chantiers prioritaires*, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, Québec.
- Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco, Paris, Odile Jacob et Unesco.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1993). *Le défi d'une réussite de qualité*, Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1999). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement*, Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2002). *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite*, version abrégée, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dubet, François (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

- Jacquet-Francillon, François et Denis Kambouchner (2005). *La crise de la culture scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Meirieu, Philippe, avec la coll. de Marc Guiraud (1997). *L'école ou la guerre civile*, Paris, Plon.
- OCDE (2008). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

PREMIÈRE PARTIE

**La réussite éducative.
Une affaire de famille**

Vivement le ménage de la tour de Babel!

Où la confusion des termes n'aide en rien
la réussite éducative

Antoine BABY
*Sociologue et chercheur honoraire, Chaire de recherche Normand-Maurice,
Université du Québec à Trois-Rivières*

La présente réflexion aurait pu tout aussi bien s'intituler « Vivement le ménage de la tour de Babel de la réussite éducative ». J'estime en effet, première audace et ce ne sera pas la seule, qu'en matière de réussite éducative, la confusion qui règne sur les concepts importants de nos analyses et de nos pratiques, explique en partie du moins le fait qu'après des années d'efforts, nous tournions toujours en rond en ce qui concerne les indicateurs nationaux de la réussite. Autrement dit, c'est peut-être en partie parce que nous n'avons pas les idées claires que les taux d'obtention de diplôme, pour ne mentionner que ceux-là, ne s'améliorent pas au fil des années. Dans les pages qui vont suivre, je tendrai donc à clarifier certains d'entre eux dans l'espoir que cela permette d'ouvrir de nouvelles pistes conduisant à des actions et à des interventions plus efficaces dans le champ de la réussite.

Quand il s'agit de préciser le rôle et la nature de la participation des « parents » et de la famille dans la réussite éducative des enfants, on entre en effet en pleine confusion des termes. J'aborderai donc trois de ces confusions que j'ai choisies parce qu'elles me paraissent toutes les trois lourdes de conséquences. La première est devenue un classique. Elle consiste à confondre réussite éducative et réussite scolaire. Cette confusion est vieille comme le monde et pourtant, on la fait régulièrement. La suivante est plus inattendue, mais elle n'est pas moins lourde

de conséquences. Elle consiste à confondre réussite éducative scolaire et réussite éducative familiale. Oui, j'ai bien dit : réussite éducative scolaire et réussite éducative familiale. Vous ne l'attendiez pas, celle-là, hein ! Et pourtant, vous allez voir plus loin qu'on perd beaucoup en refusant de l'éclaircir.

RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET RÉUSSITE SCOLAIRE

Voyons d'abord ce qui en est de l'erreur qui consiste à prendre l'une pour l'autre, la réussite éducative et la réussite scolaire proprement dite. J'ai déjà suggéré ailleurs (ceux et celles qui l'ont déjà entendu m'excuseront sans doute de revenir sur le sujet) d'utiliser la triple mission de l'école telle qu'elle apparaît dans la Loi sur l'instruction publique pour distinguer plus efficacement réussite éducative et réussite scolaire et organiser notre action en conséquence. La Loi dit en effet que l'école a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Nous dirons alors que la réussite éducative est celle qui découle de l'atteinte des objectifs des trois volets de cette mission, tandis que la réussite scolaire est celle qui découle de l'atteinte des objectifs de la seule mission d'instruire.

Cette confusion des termes en entraîne une autre qui nous autoriserait à dire que nous travaillons à la réussite éducative alors que nous ne travaillons qu'à la réussite scolaire proprement dite. Dans la mesure où nous ne travaillons que sur des aspects scolaires de la réussite tels les taux de diplomation, le rendement scolaire, les taux d'échec, les taux de décrochage, les moyens d'accroître la persévérance scolaire, nous ne travaillons en effet que sur le volet instruction de la triple mission de l'école. Dans la logique de la distinction que je viens de suggérer, nous devrions nous en tenir à dire que nous travaillons à la réussite scolaire au sens strict du terme. Et pourtant, nous continuons à dire et à prétendre que nous travaillons à la réussite éducative au sens large du terme. Histoire de mettre un peu de piquant et pour le plaisir de la chose, je vous mets au défi de me nommer une recherche qui serait assez inclusive pour avoir le droit de prétendre qu'elle traite pleinement et globalement de réussite éducative *lato sensu*. Nous disons tous que nous travaillons à la réussite éducative globalement parlant alors que la plupart du temps, nous ne travaillons qu'à la réussite scolaire *stricto sensu*.

Cette confusion est d'autant plus déplorable que si nous distinguions mieux les trois volets de la réussite éducative correspondant aux trois volets de la mission de l'école, nous aurions un argument de plus pour interpeller les parents et les contraindre à travailler avec nous au moins à une des trois missions de l'école, qu'on peut désormais appeler

volets de la réussite éducative, celui de la socialisation. En d'autres termes, ce serait plus gênant pour les parents de se délester de la mission de socialisation et d'en refiler l'entière responsabilité à l'école, où elle vient s'ajouter aux responsabilités inhérentes aux deux autres missions. Les gens de l'école ne semblent pas réaliser qu'en s'obstinant à confondre réussite éducative et réussite scolaire, ils autorisent les parents à pelleter leurs problèmes dans la cour de l'école et à traiter celle-ci comme si elle était devenue, selon une allégorie que j'utilise depuis quelque temps déjà, le site d'enfouissement sanitaire de toutes les vicissitudes des premiers âges de la vie!

RÉUSSITE ÉDUCATIVE SCOLAIRE ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE FAMILIALE

Parlant de la contribution de la famille et des parents à la réussite éducative, j'en arrive à une autre confusion à laquelle il est temps de nous attaquer parce qu'elle contribue pour beaucoup à la surcharge dont se plaint à bon droit le personnel scolaire. Cette confusion consiste à ne plus faire de distinction entre la contribution de l'école et celle de la famille à la réussite éducative d'un enfant. Si on y regarde d'une façon un peu plus attentive, force est de convenir qu'actuellement, quand nous parlons de réussite éducative, nous ne parlons que de ce qui se passe à l'école. Cela fait l'affaire de bien des parents, qui estiment qu'ils n'ont de comptes à rendre à personne en ce qui concerne la réussite éducative *de ce qui se passe dans la famille*. Et pourtant, il y a indéniablement, que vous le vouliez ou non, un volet familial à la réussite éducative. C'est pourquoi, sur cette question, il y aurait lieu 1) d'introduire le concept de *réussite éducative familiale* (REF) et 2) de réserver l'expression *réussite éducative scolaire* (RES) à ce qui se passe à l'école. Logiquement parlant, il faudrait réserver l'expression englobante réussite éducative *stricto sensu* à ce qui fait la jonction entre la RES (réussite éducative scolaire) et la REF (réussite éducative familiale), c'est-à-dire à une conception de la réussite éducative qui intègre le volet scolaire et le volet familial, plutôt qu'à une conception qui les confond l'une et l'autre.

Parodiant une célèbre émission de télé, je pose donc la « question qui tue » : à quand le moment où nous nous attaquerons enfin à la réussite éducative familiale proprement dite? Je veux bien croire que cela mettrait bien des parents à la gêne, mais, dans la mesure où les deux volets de la réussite éducative sont inéluctablement tributaires l'un de l'autre, l'atteinte des objectifs de l'éducation familiale prédispose l'enfant à l'atteinte des objectifs de l'éducation scolaire. Poussant l'audace

jusqu'à devenir insupportable (ce que je ne recherche pas particulièrement, mais il faut ce qu'il faut...), j'irais même jusqu'à supposer qu'il existe non seulement un volet familial à la réussite éducative, mais aussi qu'il existe une telle chose *qu'un décrochage familial*, comme il existe indéniablement un décrochage proprement scolaire et que ce décrochage familial est étroitement associé au décrochage scolaire dans ce qui pourrait bien être une relation de quasi cause à effet. Ouf! Aurait-on enfin trouvé la panacée? Je fais le pari frondeur que, lors des échanges, personne n'osera revenir sur l'idée qu'il peut exister une telle chose qu'un décrochage familial.

Toutes choses étant égales par ailleurs, un enfant qui fait ce que ses parents lui demandent de faire à la maison a de bonnes chances de réussir ses tâches proprement scolaires, par conséquent de connaître la réussite éducative familiale. Si la vie de famille a une existence en elle-même, elle existe aussi comme étape préparatoire à la vie scolaire. C'est cette interdépendance des deux volets de la réussite éducative qui devrait nous autoriser à nous fourrer le nez dans ce qui se passe à la maison, dans la mesure où ce qui se passe à la maison a des liens étroits avec ce qui va se passer à l'école. Ce que nous n'osons pas faire. On accepte facilement, trop facilement d'ailleurs, que les parents aient quelque chose, à dire dans ce qui se passe à l'école. On accepte aussi facilement, trop facilement d'ailleurs, que les parents nous interdisent de nous mêler de ce qui se passe à la maison! Et pourtant, l'école a besoin d'enfants *familialement* bien élevés, notamment en ce qui concerne la préparation et l'appui de la famille à la carrière scolaire dans laquelle elle engage ses enfants. En ce sens, je n'hésite pas à dire (et je ne le dis pas pour me faire des amis...) que l'école a autant le droit de vérifier si la famille a fait le travail convenu que la famille a le droit de s'informer de ce qui se passe à l'école. Je parie que celle-là, vous ne l'attendiez pas. Réclamer un droit de regard de l'école sur ce qui se passe dans la famille en matière de préparation à la vie et à la réussite scolaires, je suis pas mal sûr que durant les échanges, ça ne passera pas comme du beurre dans la poêle.

D'ici à ce que nous ayons réussi à mieux arrimer le volet famille et le volet école de la réussite éducative, nous devrions nous en tenir à appeler *réussite éducative scolaire* le volet strictement scolaire de la réussite. Cela enlèverait une arme à bien des parents qui ne demandent pas mieux que de tout refiler à l'école en disant du même coup aux gens de l'école de se mêler de leurs affaires! Puis, le jour où la jonction se fera, nous aurons enfin le droit de parler de *réussite éducative* au sens plein du terme, ce qui intégrera le volet scolaire et le volet familial de la réussite.

AGENTS ET CONTEXTES DE LA RÉUSSITE

En clarifiant ainsi les concepts centraux de nos analyses et de nos pratiques en matière de réussite éducative comparée à réussite scolaire, ainsi que de réussite éducative scolaire comparée à réussite éducative familiale, il sera plus facile d'en arriver à ce que je viens d'appeler une conception intégrée et globale de la réussite éducative qui engloberait en fin de compte le contexte de la réussite. À ce jour, nous avons travaillé surtout sur les agents de la réussite. On commence à peine à intégrer la notion de contexte dans nos analyses et nos pratiques : contexte local, contexte régional et le contexte national, souvent oublié. Les travaux du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS) au Saguenay-Lac-Saint-Jean sont sans doute ceux qui illustrent le mieux l'intégration des concepts d'agents et de contexte de la réussite, en l'occurrence le contexte local et le contexte régional. En dépit des professions de foi de la ministre, le volet national reste l'aspect le plus négligé de nos travaux sur le contexte de la réussite.

Pour mieux fouiller la question du contexte global de la réussite, j'ai proposé de voir l'école tout autrement et je suis parti de l'idée qu'*entrer à l'école, c'est aussi émigrer*, ce que j'appelle «l'allégorie de la migration». Le dictionnaire dit qu'émigrer, c'est quitter son pays pour s'établir dans un autre. L'enfant de six ans qui entre à l'école passe d'une société, sa famille, à une autre, l'école. De cette évidence trop souvent oubliée à cause de la prédominance hégémonique des problématiques psychologiques de la recherche et de l'intervention en la matière, il ressort un certain nombre de conclusions paradoxales dont nous n'en retiendrons que deux, que je développerai dans l'espoir d'ouvrir d'autres pistes en route vers des solutions nouvelles. Je les lirai lentement parce qu'elles me semblent essentielles à une utilisation féconde de l'allégorie de la migration.

Si entrer à l'école, c'est émigrer, on peut en déduire logiquement :

1. que plus la société d'accueil, en l'occurrence l'école, est différente de la société d'origine, en l'occurrence la famille, plus l'enfant aura de difficultés à s'y adapter et à y évoluer normalement;
2. que *pour réussir à l'école, il faut d'abord réussir l'école*, c'est-à-dire que pour réussir les tâches et les épreuves qui jalonnent le parcours scolaire, il faut d'abord réussir à s'y intégrer, à en comprendre les règles et à y fonctionner normalement.

Les différences entre la société d'origine et la société d'accueil s'expriment de diverses façons. Il est assez facile de convenir que la famille dite de milieu défavorisé avec toutes ses caractéristiques

socioéconomiques particulières, est la société d'origine la plus différente de la société d'accueil qu'est l'école, tant par les pratiques qui y ont cours que par les valeurs qui la caractérisent. Une des pistes de solution consiste à réduire les écarts entre la société d'origine, la famille, et la société d'accueil, l'école. Sur un plan purement logique, il y a deux approches visant à réduire les écarts entre l'école et la famille : 1) modifier l'école de telle sorte qu'elle ressemble davantage à la famille ; 2) modifier la famille de telle sorte qu'elle ressemble davantage à la société. Ce ne sont pas des approches qui s'excluent, bien au contraire. Elles ne valent que dans la mesure où elles font l'objet d'une action concertée.

Si on choisit de travailler à rendre l'école semblable à la famille pour réduire les écarts et faciliter l'intégration de l'élève à sa nouvelle société, on peut travailler sur les contenus, mais on peut aussi travailler sur les approches et même sur les valeurs. Je m'en tiendrai ici à travailler sur les contenus et les approches reportant à plus tard, plus exactement les 4 et 5 novembre au 3^e colloque sur la réussite de la Chaire Normand-Maurice, un ensemble de propositions visant à réduire les écarts entre l'école et la famille sur le plan des valeurs. Travailler sur les contenus consiste à faire en sorte que l'univers de référence auquel l'école aura recours dans le matériel pédagogique ne soit pas toujours celui de la classe moyenne. Si les exemples, les illustrations, la nature des projets pédagogiques puisaient dans la culture de toutes les couches de la société, et je sais que cela se fait parfois, les élèves des milieux défavorisés seraient moins dépayés et réussiraient plus facilement leur migration dans leur société d'accueil, en l'occurrence l'école.

Quant à l'idée de travailler sur les approches, je m'en tiendrai à signaler comment on pourrait faire pour rejoindre dès l'entrée au primaire la diversité originelle des élèves et faire en sorte que les élèves qui ne sont pas de classe moyenne, ne soient pas trop dépayés quant aux façons d'apprendre privilégiées par l'école. On a déjà réussi à cataloguer les divers types de difficultés rencontrées par les élèves en cours de route. Je ne voyais pas pourquoi on n'arriverait pas à catégoriser les types d'intelligence, ce que vous me permettrez d'appeler, suivant une vieille expression qui fait bien l'affaire, les diverses « tournures d'esprit » des élèves en utilisant des travaux comme ceux de Howard Gardner et autres, par exemple.

On pourrait alors adapter les méthodes d'enseignement aux différences originelles des enfants. Ainsi, dans une école aux effectifs réduits n'ayant qu'une seule classe de première et deuxième année, on pourrait avoir les ressources humaines et matérielles pour rejoindre, par exemple, trois « tournures d'esprit » différentes en ce qui concerne l'apprentissage des mathématiques. Alors que, dans une école plus peuplée, on pourrait avoir trois groupes de première et deuxième

année correspondant chacun à une tournure d'esprit particulière en ce qui concerne les maths. Et ainsi de suite, au moins pour les principales matières du programme.

Je terminerai en évoquant simplement comment on pourrait faire, cette fois, pour rendre la famille plus semblable à l'école en réduisant les différences entre les deux, facilitant d'autant plus l'adaptation de l'enfant à sa nouvelle société. Il faut travailler sur deux plans, celui des ressources matérielles favorisant l'éveil de l'enfant en soutien au matériel scolaire. L'idée étant ici de mettre à la disposition des enfants en déficit de ressources, l'équivalent de ce qu'ont les enfants de classe moyenne, incluant une implication personnelle des parents aux activités d'éveil et de soutien. Cela implique, on le devine bien, des ressources financières considérables. Mais sur ce point, le pari que je fais est que la somme des ressources nécessaires est inférieure à celle des ressources qu'il faut actuellement mettre à la disposition des élèves handicapés ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), ces élèves mis en difficulté par une école incapable de s'adapter à eux. En termes plus simples, le coût des ressources compensatoires visant à réduire l'écart entre l'école et les familles démunies pourrait être facilement payé par les économies réalisées en adaptant dès l'entrée au primaire les diversités des approches à la diversité des élèves.

Reste la question de réduire les écarts entre la société d'origine, en l'occurrence la famille, et la société d'accueil en l'occurrence l'école, en travaillant sur les valeurs. C'est un sujet sur lequel je reviendrai plus longuement au début de novembre, je prends le droit de dire que c'est à l'occasion du 3^e colloque sur la réussite éducative de la Chaire Normand-Maurice. Ce n'est pas simple, mais c'est faisable ! J'ai dit plus haut que le rapport Parent, qui reste de loin la plus belle réforme scolaire que nous nous sommes payée, visait l'école pour tous et que nous avons finalement atteint l'école pour presque tous. On peut dès lors se poser la question de savoir de quoi est fait l'écart entre l'un et l'autre.

LE GOÛT DE L'ÉCOLE CHEZ TOUS

Ce qui manque pour que l'école pour presque tous aille rejoindre les exclus actuels, ce sont des ressources comme nous venons de le voir, mais aussi des valeurs. Mon raisonnement est simple. Si les parents et les familles des décrocheurs actuels partageaient *grosso modo* les valeurs éducatives de la classe moyenne et par conséquent de l'école pour presque tous, l'écart sur le plan des valeurs entre les familles de ceux-ci et l'école serait réduit considérablement et l'immigration de ces enfants serait

facilitée d'autant. J'ai dit plus haut qu'il était temps que nous nous attaquions au contexte de la réussite, et ce, aussi bien au niveau local qu'au niveau régional comme l'ont fait les gens du CREPAS, mais aussi, et en insistant, au niveau national. C'est à ce niveau que je situe une action de masse visant à faire partager par tous et toutes les valeurs reliées à la réussite éducative scolaire et à la persévérance scolaire.

Quand je dis action de masse, je pense à ces extraordinaires chantiers qui ont marqué l'histoire récente du Québec et qui ont permis au Québec de développer un niveau d'expertise mondialement reconnu en matière de mobilisation de masse. Cette campagne dont la maîtrise d'œuvre doit être assumée par le gouvernement du Québec et tous les ministères concernés, au premier chef le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), je la vois à l'image de toutes les campagnes québécoises de mobilisation que nous avons réussies depuis la Révolution tranquille. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, *il existe au Québec une tradition et une expertise de changements sociaux radicaux*. En l'espace de quarante ans, nous avons réussi des campagnes qui visaient à instituer des rapports plus égalitaires entre les hommes et les femmes du Québec, d'autres campagnes qui ont abouti à la création d'un ministère de l'Éducation, à la promulgation de la langue française comme langue officielle, ce qui n'allait pas de soi, à la nationalisation de l'électricité, à l'instauration d'un régime d'assurance santé universelle, d'un régime d'assurance automobile sans égard à la faute, à l'amorce d'une solution au problème de l'alcool au volant, à la déconfessionnalisation des commissions scolaires, des écoles et de toute la société québécoise, à la transformation radicale des structures traditionnelles du mariage et de la famille et, plus récemment, à un régime d'égalité des droits des personnes sans égard à leur orientation sexuelle.

Rien n'a été facile dans la réalisation de ces entreprises gigantesques et pourtant nous y sommes arrivés. Ce à quoi je convie le monde québécois de l'éducation, c'est à participer avec toute la ferveur possible à une campagne visant à doubler l'objectif *d'une école pour tous* d'un autre objectif visant à développer *le goût de l'école chez tous*. Pour partager les valeurs éducatives de la classe moyenne et de l'école, les gens des classes défavorisées auront besoin là encore de ressources compensatoires considérables. En s'inspirant de la théorie des besoins hiérarchisés de Maslow, on peut croire qu'ils ont un bon bout de chemin à parcourir pour y arriver. On n'emmène pas au concert quelqu'un qui demande à manger. Cet aphorisme permet d'évaluer au moins sommairement l'ampleur de la tâche qui nous attend tous. Si les pays scandinaves et la Finlande ont pu le faire, je n'hésite pas à clamer bien haut le cri de ralliement du président Obama : « Yes, we can ! »

Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants

Le point de vue de trois familles immigrantes

Fasal KANOUTÉ, Ph. D.

Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Laetitia DUONG, M.A.

Enseignante au primaire

Josée CHARRETTE, M.A.

Enseignante au primaire

Dans ce chapitre, nous partageons une partie des résultats d'un projet de recherche qui a porté sur « L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale¹ ». Le projet s'est intéressé, dans six écoles primaires de trois écoles montréalaises, au vécu socioscolaire des enfants à travers à la fois ce qui se joue à l'école et dans la famille, et en croisant les regards: ceux des élèves, des enseignants et des parents. Les données ont été recueillies par questionnaires sociodémographique et sociométrique, par observation à l'école et par entrevue. Ce chapitre va porter sur les données issues des questions sur la vie en famille et dans la communauté, sur le quotidien et le projet scolaires de l'enfant et sur les relations école-famille². Nous structurons notre propos autour de trois dynamiques familiales et leur rapport à l'école: les familles de Mehdi, Élina, Ali et Saadia³. Une conclusion exposera des éléments d'analyse de ces dynamiques.

1. Subvention FQRSC (2003-2006) accordée à Fasal Kanouté.

2. Pour les résultats concernant les données sociométriques, voir Duong et Kanouté, 2007.

3. Prénoms fictifs.

MEHDI ET SA FAMILLE

Au moment où sont recueillis ces propos, cela fait bientôt quatre ans que Mehdi et sa famille (au total les deux parents et deux enfants) se sont établis au Québec, en provenance d'un pays d'Afrique du Nord. Selon la mère, le principal motif de cette immigration réside dans le désir d'offrir un bon avenir aux enfants, notamment sur le plan scolaire : « *Quand j'ai demandé à immigrer, je l'ai fait dans l'esprit des études des enfants. Ce n'est même pas pour le travail, j'avais un très bon travail. On était bien, on avait tout.* » Cependant, nous sommes en face d'une famille immigrante qui vit le problème de la déqualification professionnelle. Ne trouvant pas d'emploi dans le domaine de son expertise acquise dans le pays d'origine, malgré l'obtention d'un diplôme de maîtrise au Québec dans ce même domaine, la mère a dû accepter de travailler dans une autre filière et cette situation est très amèrement ressentie : « *On immigré ici, on ne sait pas ce qu'on a perdu, ce qu'on a laissé derrière nous.* »

Mehdi en famille et dans la communauté

Lorsqu'on questionne Mehdi à propos de sa conception du rôle de la famille, il nous dit qu'elle doit servir à protéger les enfants et à les « *faire grandir* ». Quand on pose la même question à sa mère, elle dit que la famille « *sert à suivre l'enfant* ». Selon elle, la famille ne doit pas compter sur l'école pour éduquer son enfant, mis à part une éducation qu'elle qualifie elle-même d'académique. Pour ce qui est « *du reste* », c'est-à-dire plus largement « *de la façon de se comporter* », elle considère que c'est une tâche qui revient à la famille. Elle ajoutera d'ailleurs que ce qui est le plus important comme valeur à transmettre aux enfants, c'est le respect des autres : « *Le respect des autres, ça, c'est très important. C'est ça qui va faire quelqu'un de distingué, même plus tard. Le respect des autres, aider les autres quand on peut. C'est ça le plus important.* »

À la maison, Mehdi est supervisé par sa mère pour ses devoirs, mais seulement quand il a besoin d'aide, précise-t-il. Les propos de sa mère vont dans le même sens quand elle affirme que sa tâche « *se limite surtout à ce qu'il s'assoie pour faire ses devoirs* ». Elle ne veut pas trop l'aider afin qu'il en vienne à compter sur lui dans ses apprentissages. Par contre, elle intervient quand il le faut et ses interventions vont surtout dans le sens de lui montrer comment chercher les informations dont il a besoin. Il arrive aussi que ce soit son frère aîné qui lui vienne en aide. Lorsqu'on demande à Mehdi s'il trouve que l'aide dont il peut bénéficier à la maison est importante pour lui, il dit que oui, mais seulement s'il en a besoin. Autrement, ce n'est « *pas vraiment important* », ajoute-t-il. Mehdi

peut également compter sur la présence de modèles de réussite scolaire dans son entourage immédiat. À ce sujet, sa mère mentionne d'ailleurs qu'il admire son grand frère qui est premier de classe, ce qui semble la rassurer.

Lorsque vient le moment de discuter en famille des filières professionnelles vers lesquelles les enfants pensent se diriger, la mère admet que les deux enfants se posent des questions à propos de la nécessité de faire des études pour décrocher un emploi. Elle attribue ce questionnement au fait que les enfants sont conscients que leurs parents n'ont pas les emplois auxquels ils pourraient avoir droit compte tenu de leurs qualifications. Par conséquent, selon la mère, « *pour qu'un enfant soit bien éduqué, bien intégré, d'abord ça commence par la famille* ». Ainsi, le fait que les parents n'aient pas les emplois auxquels ils pourraient être en mesure d'accéder, compte tenu de leurs compétences, « *joue sur leur moral* » et « *ça n'encourage pas l'éducation de leurs enfants* », explique-t-elle. « *Imaginez quelqu'un qui se sent très mal dans sa peau, il va suivre un peu l'éducation de son enfant, mais il ne va pas être à l'aise pour lui préparer tout.* »

Quand il n'est pas à l'école, il apparaît que Mehdi participe à de nombreuses activités, mais ce ne sont pas des activités qui sont liées à la communauté de son pays d'origine. Sa mère dira d'ailleurs ne jamais avoir participé à de telles activités. Pendant l'été, Mehdi est inscrit à un camp de jour et à des cours de tennis. Au cours de l'année scolaire, il fréquente le centre de loisirs du quartier. Selon lui, ces activités sont « *bonnes* ». Lorsque vient le moment de se rendre à ces activités, Mehdi y va seul. « *Je le laisse se débrouiller*, dit sa mère, *c'est comme ça qu'il apprend.* » Elle reconnaît qu'il y a « *un risque* », mais « *il y a un risque aussi à la maison* », ajoute-t-elle. Par contre, elle mentionne aller le chercher « *quand il le faut* », mais sinon, « *c'est des trucs qu'il fait tout seul* ». Elle affirme avoir été mise au courant de l'existence de ses activités par l'école, mais également par le centre des loisirs du quartier. Elle a aussi fait des recherches sur Internet, notamment pour les cours de tennis. En fait, il apparaît que Mehdi, de même que son frère, s'adonnaient déjà à des activités extrascolaires quand ils vivaient au Maroc.

La mère de Mehdi considère qu'il est important que les enfants fassent de telles activités extrascolaires. Ayant elle-même fait beaucoup de sport dans sa vie, elle semble souhaiter que ses enfants en fassent autant, pour leur « *équilibre* » certes, mais également pour leur « *formation* ». « *Pour la formation d'un enfant, il n'y a pas que les études. [...] Il y a plusieurs sources d'informations, il n'y a pas que l'école.* » Elle reconnaît également que le fait de participer à de telles activités et ainsi d'une certaine manière de s'impliquer socialement, ne peut que faciliter l'intégration. « *Vous*

n'allez pas me dire que quelqu'un qui fait tout ça, il ne va pas être intégré. S'il a cet esprit-là d'ouverture, il va s'intégrer, à 100%. Ça veut dire qu'il est à l'aise de faire tout ça. C'est une forme d'intégration.»

Mehdi à l'école

À son arrivée au Québec, Mehdi maîtrisait déjà le français puisque c'est, avec l'arabe, une des deux langues parlées dans son pays d'origine. Il n'a donc pas eu à fréquenter une classe d'accueil à son arrivée au Québec et a rejoint directement une classe régulière de deuxième année. Au moment où sont recueillis ces propos, il est en cinquième année. D'après son enseignante, il est un des meilleurs élèves de la classe, performance qu'elle attribue au fait qu'il soit « *vraiment bien poussé* » à la maison, bien suivi par ses parents. Lorsque l'enfant est questionné à propos des matières dans lesquelles il considère bien performer, les mathématiques ont la palme et le français arrive en deuxième. Il fait également mention des arts.

Lorsqu'elle est questionnée à propos des performances académiques de son fils, la mère de Mehdi dit le percevoir très bon dans toutes les matières, mais pas excellent : « *Il n'est pas excellent, il a des A, des B, mais il est bon, il est très bon en français, très bon en maths. Il a des fois de très très bonnes notes, des encouragements et tout ça, mais il s'adapte, il s'adapte bien.* » Par contre, pour elle, il semble que le fait que son fils s'adapte veuille surtout dire qu'il prend le rythme des enfants d'ici, rythme qu'elle déplore d'ailleurs comme n'étant pas assez soutenu, du moins quand elle le compare à celui de l'école dans leur pays d'origine. En effet, pour elle, la principale différence entre le système scolaire québécois et celui de son pays d'origine réside dans ce qu'elle appelle « *le niveau* ». « *Le niveau ici, il est trop bas* », mentionne-t-elle à plusieurs reprises, allant même jusqu'à se demander si cela est normal : « *À la maison, ils n'ont jamais de devoirs les samedis et dimanches, les vacances. Il faut qu'ils leur donnent quand même un minimum. Je ne veux pas qu'ils bombardent, mais un minimum. Comme ça, ils vont prendre leur rythme. Là, ils leur apprennent la paresse de ne pas travailler.* »

Par ailleurs, les exemples qu'elle donne sur le niveau trop bas sont souvent liés au français, dont elle questionne la façon dont il est enseigné, autant sur le plan du contenu que de la méthode utilisée. Pour elle, le français constitue « *la base* » et elle considère que l'école québécoise ne « *prépare pas vraiment* » les enfants. Elle ne leur donne pas la « *base solide* » nécessaire pour leur « *permettre de progresser* ». Bref, pour elle, l'école ne donne pas assez « *pour former* » les enfants en vue des études supérieures. D'ailleurs, elle dit que son aîné constate également qu'il n'apprend pas

beaucoup de choses nouvelles à l'école depuis qu'il est ici. Ainsi, pour la mère, si elle avait un conseil à donner à l'enseignante de Mehdi, par rapport à son enfant en particulier, cela serait « *de le pousser un peu* », afin qu'il prenne moins son temps, qu'il ait un rythme plus rapide.

Par ailleurs, la mère semble trouver qu'il y a une certaine inflation dans le repérage des comportements violents à l'école. Ainsi, elle déplore le fait que les policiers soient souvent appelés à se rendre à l'école pour régler des problèmes qui, selon elle, pourraient être résolus autrement. « *Un petit problème, par exemple un enfant qui tape un enfant, au lieu que le corps administratif résolve le problème, ils appellent la police. Moi, je trouve que c'est fort.* » Également, pour elle, ne pas prendre son rang ou lancer de la neige n'apparaissent pas être des raisons suffisantes pour punir l'enfant. « *Moi, je ne trouve pas que c'est des grandes erreurs de l'enfant. On essaie de les éviter, ça c'est sûr, mais il y a des choses pour lesquelles on peut punir l'enfant et il y a des choses que non.* »

De l'avis de Mehdi, il n'est pas nécessaire que sa famille entretienne des liens avec l'école, sauf peut-être dans l'éventualité où il aurait un problème. Pour sa part, la mère de Mehdi dit ne pas avoir de contacts fréquents avec l'école, en moyenne une fois par trois mois, ajoute-t-elle. Par contre, au moment des bulletins ou s'il y a un problème quelconque, elle parle avec l'enseignante au téléphone. Selon elle, les enseignants devraient être plus informés sur d'autres cultures. De cette façon, pense-t-elle, ils ne puniraient pas les enfants inutilement pour des comportements que, somme toute, ils ne comprennent pas.

ÉLINA ET SA FAMILLE

Au moment où sont recueillis ces propos, Élina est en cinquième année et cela fait bientôt deux ans qu'elle et ses deux parents sont au Québec, en provenance d'un pays de l'ex-URSS, pays natal de sa mère ; son père est d'origine africaine. À la maison, la langue la plus souvent utilisée entre eux est le russe, mais le père affirme que sa fille et lui parlent français quand ils sont seuls, puisque la mère ne le comprend pas.

Pour le père, en venant au Québec, il avait l'idée de s'établir dans un pays où il serait « *quand même respecté* » sur le plan « *de la liberté* ». Il ajoute que, même si pour l'instant tout ne se déroule pas nécessairement tel qu'il l'avait espéré, il reste certain « *que tout ira mieux* ». Il a « *les espoirs* » comme il le dit si bien. Le père d'Élina déclare posséder l'équivalent d'un baccalauréat québécois, mais ne pas occuper d'emploi ici au Québec pour l'instant. Il a choisi d'interrompre la mise à niveau scolaire qu'il avait entamée pour soutenir l'intégration sociale de sa femme et de sa

filles: «*Sa maman qui ne connaissait pas la langue et l'enfant non plus, donc j'étais contraint d'abandonner*», confie-t-il. Il mentionne toutefois avoir l'intention de s'y remettre éventuellement.

Élina en famille et dans la communauté

Quand on questionne Élina sur sa conception du rôle de la famille, elle avance que, pour elle, la famille doit la protéger puisque c'est elle qui l'a créée. Elle doit également lui apprendre des choses jusqu'à ce qu'elle soit grande. Pour son père, la famille a un rôle d'«*éducation de base*». Elle doit également montrer aux enfants le respect, leur apprendre à «*respecter les amis et les enseignants et l'entourage*».

Le père est la personne qui aide l'enfant dans ses devoirs à la maison, mais il confie qu'il en était de même, à peu de choses près, avant la migration. Quand on lui demande s'il considère facile de faire ce suivi auprès de son enfant, il répond qu'il trouve «*que c'est un devoir*» et qu'il doit le faire, «*que ça soit difficile ou facile*». Pour lui, «*c'est une obligation*» pour un parent de le faire. Par contre, il admet que l'an dernier il y avait un organisme dans le quartier qui aidait les enfants à faire leurs devoirs et où les parents pouvaient «*venir s'asseoir*» et «*quand même les surveiller*» et que cela était utile. Ce programme, à son dire, a cessé. Élina a la possibilité de bénéficier de l'exemple de ses parents, qui ont des diplômes, pour l'encourager à persévérer dans ses études. Son père déclare d'ailleurs que c'est parce qu'ils avaient des diplômes qu'ils ont eu «*l'avantage de pouvoir immigrer ici au Canada*».

Lorsqu'on la compare à celle qu'elle avait dans son pays d'origine, tel qu'en témoignent Élina elle-même ainsi que son père, la vie extrascolaire d'Élina au Québec ne semble pas très remplie. En effet, alors que là-bas elle pratiquait la danse et fréquentait également une école de musique où elle apprenait la flûte, il n'en est plus ainsi maintenant. Par contre, son père se dit intéressé à ce qu'elle continue de telles activités, mais, confie-t-il, ces activités sont payantes, ce qui a vraisemblablement eu pour effet de le décourager d'y inscrire sa fille.

Élina à l'école

En classe, Élina est, selon son enseignante, une «*filles assez sérieuse, qui travaille bien*», «*une des filles qui a le plus évolué*» dans la classe depuis le début de l'année, ce qu'elle attribue d'ailleurs au fait qu'elle soit «*très bien suivie à la maison*». Puisqu'elle ne maîtrisait pas la langue française à son arrivée au Québec, elle a dû fréquenter une classe d'accueil la

première année. Son père dit bien avoir compris la raison pour laquelle il a dû en être ainsi. Il admet toutefois avoir eu « *peur pour elle* », puisqu'il pensait que « *ça allait être difficile* » pour sa fille d'apprendre le français. Finalement, il considère qu'elle s'en sort, certes « *avec difficultés* », mais pas autant qu'il se l'imaginait *a priori*. Somme toute, il se dit satisfait de ce service dont a bénéficié sa fille.

Sur le plan académique, Élina considère mieux réussir en arts et en mathématiques, « *mais pas toujours* », précise-t-elle. Au dire de son enseignante, elle « *avance bien* » en maths, puisqu'elle « *est dans la moyenne de la classe* ». Elle aurait plus de difficultés en français, surtout sur le plan de l'écriture, ce que corroborent d'ailleurs les propos d'Élina elle-même et ceux de son père. La réussite de son année scolaire n'est toutefois pas mise en question. « *Elle va y arriver sans problème, elle veut vraiment* », dira d'ailleurs son enseignante à ce propos.

Lorsqu'elle fréquentait l'école dans son pays d'origine (de l'ex-URSS), il apparaît qu'Élina avait affaire à un système scolaire plutôt différent de celui qu'elle fréquente maintenant ici. En effet, son père qualifie le programme du pays d'origine de « *très très surchargé* », surtout en mathématiques. Il est par ailleurs relativement critique par rapport à ce curriculum. « *Je trouve que c'est plutôt difficile pour un enfant de digérer un tel programme, c'était très difficile. Bien qu'on en donnait beaucoup, finalement, il y avait peu de choses qu'elle retenait parce qu'il y en avait trop.* » Ainsi, il semble content que le système québécois soit « *plus souple* » et que les enfants aient la possibilité et le « *temps* » « *d'apprendre quelque chose* » au lieu d'être constamment « *surmenés* ». Les propos d'Élina vont dans le même sens. En effet, « *ici, au Québec, on a moins de devoirs* », constatera-t-elle. Par contre, bien qu'elle admette apprécier avoir du temps « *pour s'amuser* », il semble que ce sont justement ces moments de « *temps libre* » que son père choisit pour lui donner des devoirs qu'elle dit ne pas beaucoup aimer... C'est sans doute en ce sens qu'elle dira que le fait d'avoir moins de devoirs qu'avant ne lui « *plaît pas beaucoup* ». Selon le père d'Élina, le français constitue l'« *outil clé* » des apprentissages, alors il est justifié qu'on mette beaucoup d'énergie pour l'apprendre.

Pour Élina, bien qu'elle admette avoir parfois peur que ses parents la chicanent si elle a « *des mauvaises notes* », il est important que sa famille vienne à l'école pour rencontrer ses professeurs, surtout pour qu'après, ils puissent l'aider, ajoutera-t-elle. Le père d'Élina semble également accorder une grande importance à ses rapports avec l'école. Ainsi, il souligne ne pas se rendre uniquement à l'école pour récupérer le bulletin de sa fille, mais également aux activités auxquelles les parents sont conviés, par exemple, lorsque les enfants font des projets qui sont exposés dans l'école. Il dira par ailleurs que le contact qu'il a avec l'enseignante de

sa fille est « *très bien* ». Par ailleurs, il considère qu'il serait pertinent que les enseignants soient formés à la problématique de l'immigration et des différences culturelles, puisque cela leur permettrait, précise-t-il, de mieux encadrer les enfants et de mieux comprendre leurs problèmes et les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

ALI, SAADIA ET LEUR FAMILLE

Ali et Saadia sont deux frère et sœur originaires d'un pays du sous-continent indien, qui ont respectivement 12 et 11 ans au moment où sont recueillis ces propos, et arrivés depuis moins d'un an au Québec. En effet, alors que leur père est venu s'installer au Québec il y a quatre ans, ce n'est que cette année que les enfants et la mère ont pu venir le rejoindre. Ainsi, il n'y a maintenant que quelques mois que les parents et leurs trois enfants sont réunis. La plus petite ne fréquente pas encore l'école. Les parents parlent tous deux anglais, mais il semble qu'à la maison l'ourdou soit la langue d'usage entre eux tous. Pour Saadia, cela serait plus facile si sa mère parlait français, mais, dit-elle, elle travaille beaucoup et elle n'a pas le temps d'étudier. Le père mentionne également parler le panjabi. L'entretien est réalisé avec les deux parents en même temps, en anglais.

Depuis qu'il est ici, le père d'Ali et de Saadia travaille à temps partiel et dit aussi assister un avocat. C'est d'ailleurs le métier qu'il exerçait dans son pays d'origine. Pour ce faire, il dit avoir contacté un avocat et, puisqu'il avait déjà de l'expérience, il a eu un emploi. Il n'a donc pas eu, à son dire, à suivre de formation ici, ni d'ailleurs de cours de français. La mère, quant à elle, était médecin, mais il ne semble pas qu'elle travaille au Québec, du moins pas encore. Ils disent tous deux avoir fait leurs études en anglais. C'est la raison pour laquelle ils maîtrisent cette langue.

Ali et Saadia en famille et dans la communauté

Quand on questionne les parents sur leur conception du rôle de la famille, le père mentionne que, pour lui, la famille est très importante. Elle doit être un soutien pour l'enfant. Si elle ne l'est pas, poursuit-il, il devient très difficile pour eux d'apprendre. Quand ils étaient dans leur pays d'origine, la mère était en mesure d'aider les enfants dans leurs devoirs, dit-il. Ici, c'est difficile. Ils essaient de les aider, mais ils n'y arrivent pas puisque tout est en français, déclare-t-il. Ainsi, bien qu'il considère que la famille doit jouer un grand rôle auprès des

enfants, tout se passe un peu comme s'il n'était pas en mesure d'épauler ses enfants autant qu'il souhaiterait le faire : « We cannot. We want to, but we cannot help as much as... »

Il semble que les enfants bénéficient de la présence de modèles de réussite scolaire dans leur famille, de gens qui ont étudié et qui ont en quelque sorte réussi. C'est le cas notamment d'un de leurs oncles qui, selon le père, a étudié aux États-Unis et qui est maintenant chirurgien oculaire. « His life is very good, he is serving the society. » Par ailleurs, le père croit qu'il est encore trop tôt pour demander aux enfants ce qu'ils aimeraient faire plus tard... Comme leur mère est médecin, il pense qu'ils iront peut-être dans cette voie, ou sinon, peut-être vers le droit, comme lui. Lorsqu'il est interrogé sur ses aspirations futures, Ali a mentionné son souhait de devenir astronaute ou scientifique. Sa sœur, quant à elle, a confié qu'elle aimerait devenir médecin. Pour le père, il semble important que ses enfants aillent à l'université.

En termes d'activités extrascolaires, il semble, d'après la mère, qu'Ali soit plus actif que sa sœur Saadia. Les activités qu'ils pratiquent tous deux ne sont toutefois pas des activités auxquelles les parents ont eu à les inscrire. En effet, dira le père, chaque jour après l'école, Ali va au terrain de jeux et il pratique divers sports, ce qu'Ali confirme d'ailleurs de son côté. Par contre, bien que la mère affirme clairement qu'elle considère que de telles activités soient bonnes pour les enfants, le père semble avoir quelques réserves. En effet, dit-il, le sport ne doit pas prendre de la place dans la vie au détriment des études. Par ailleurs, les parents déclarent que les enfants se rendent à la mosquée cinq jours par semaine. Pour eux, il est nécessaire que les enfants fréquentent un tel endroit, qu'ils lisent le Coran et qu'ils prient.

Ali et Saadia à l'école

Ali et Saadia sont dans la même classe, une classe de troisième cycle accueil. Au moment de l'entretien, ils fréquentent donc l'école québécoise depuis cinq mois seulement. Il semble que, bien que les parents aient compris que les enfants devaient avant tout apprendre le français, ils soient relativement peu au courant de la manière dont fonctionne le système éducatif québécois. Ainsi, ils savent que les enfants auront à changer d'école l'an prochain, mais ils ne semblent pas bien comprendre pourquoi. En fait, les enfants auront à aller à l'école secondaire... Selon les parents d'Ali et de Saadia, l'école d'ici est complètement différente de celle de leur pays d'origine. Selon le père, au Québec, les enfants ont moins de devoirs à faire à la maison. Dans leur pays d'origine, ils étudient

plus et doivent ensuite faire des récitations devant leur professeur, sinon, dit-il, ils ont des punitions; il note aussi que les professeurs sont plus stricts.

Selon Ali, il réussit bien en mathématiques, ce que confirment d'ailleurs son père et son enseignant. Même chose pour Saadia. En ce qui concerne le français, le père se dit sûr qu'ils parviendront à bien l'apprendre. D'ailleurs, dit-il, une fois qu'ils auront appris la langue, tout sera correct. « *Le français, c'est difficile pour eux, parce que ça n'a rien à voir avec leur langue d'origine, leur langue maternelle* », souligne leur enseignant. Par contre, « *les compétences transversales, exploiter l'information, savoir penser logiquement, ça va être très très bien. Je n'ai rien à dire de ce côté-là* ».

Selon l'enseignant, les enfants sont sur la bonne voie en ce qui concerne l'apprentissage du français, puisqu'ils « *travaillent très très fort là-dessus* ». « *Ils ont fait un progrès remarquable depuis le début de l'année* », ajoute-t-il. Quand on demande aux parents s'ils pensent que le français est important pour le succès de leurs enfants, ils précisent qu'ils auraient aimé mieux que leurs enfants puissent fréquenter l'école anglophone, ils pourraient ainsi échanger avec les parents sur les apprentissages scolaires, chose qu'ils ne peuvent pas faire en français. La seule chose que les parents peuvent faire c'est de dire aux enfants de faire leurs devoirs; techniquement, ils ne peuvent pas les aider. Ali mentionne qu'il arrive que sa sœur et lui se viennent en aide mutuellement.

Par ailleurs, Ali dit ne pas considérer important que ses parents viennent à l'école pour voir son professeur parce que, dit-il, il réussit bien. Il considère par ailleurs qu'il est celui qui doit s'occuper de ses apprentissages et que, somme toute, sa famille n'a pas un grand rôle à jouer dans ceux-ci. Toutefois, quand on lui demande s'il aimerait recevoir davantage d'aide de la part de ses parents, il confie que oui. Par contre, pour eux, bien qu'ils déclarent se rendre à l'école quand ils y sont invités, ce que confirme par ailleurs Saadia, il semble qu'ils soient quelque peu insatisfaits de la communication qu'ils ont avec l'école. Par exemple, lorsqu'il parle des bulletins, le père mentionne : « *When they are writing the remarks, they write it in French. So it is difficult for us to understand. [...] they should write the remarks in English, if they are writing for us. If not, it is ok, but if they are writing for us, we are not learning the language there. We know English, we can understand only English.* » En effet, ils souhaiteraient que les messages qu'ils reçoivent soient traduits en anglais. Pour eux, c'est une priorité. Sinon, dit le père, nous signons des papiers, mais nous n'avons aucune idée de ce qui y est écrit : « *Blindly signing the paper is nothing. It is like sending nothing to us. We don't know what we get.* » Il semble qu'ils aient également déjà sollicité des gens de leur entourage pour traduire, mais que cela soit très gênant

pour eux d'avoir à le faire : « We feel shy for that. We do not want to embarrass people. » Les parents ajouteront d'ailleurs à ce sujet en fin d'entrevue que, pour eux, le français devrait être une option à l'école. Les enfants devraient avoir la possibilité de choisir entre l'anglais et le français parce que, dit-il, pour la carrière et pour faire une bonne personne, un enfant ne doit pas seulement parler français. Il doit connaître les deux langues, mais avoir la possibilité de choisir dans quelle langue il souhaite étudier.

Finalement, quand on demande aux parents d'Ali et de Saadia s'ils pensent que certaines choses devraient être faites différemment afin de mieux venir en aide aux familles immigrantes, le père mentionne qu'il serait nécessaire que l'école propose des activités auxquelles les parents pourraient participer, car cela aiderait à ce que les enfants s'intègrent plus vite et mieux. Par ailleurs, pour eux, le fait d'être au courant de ce qui se passe à l'école favoriserait qu'ils fassent confiance à l'école, en quelque sorte : « If we know what kind of culture is there and we know that people are good, so we allow that ok, go ahead and have a good relationship with our children. » Les enseignants devraient également en savoir plus sur les différentes cultures parce que, selon le père, si un enseignant ne connaît pas le « background » d'un enfant, il ne peut pas l'aider.

CONCLUSION

L'avenir des enfants occupe une place centrale dans tout projet familial et il en est de même dans les familles immigrantes. La construction de cet avenir est projetée à travers deux dimensions : d'une part, l'insertion socioprofessionnelle des parents et, d'autre part, la réussite éducative et scolaire des enfants. Cependant, les familles immigrantes, surtout d'immigration récente, sont confrontées à des difficultés particulières relativement à ces deux dimensions.

Pour ce qui est des difficultés d'insertion socioprofessionnelle, les trois familles présentées dans ce chapitre vivent plus ou moins amèrement la déqualification professionnelle (Savard, 2007) : elles n'arrivent pas à monnayer à sa juste valeur la qualification acquise au sein du pays d'origine. Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009), la catégorie d'immigration constituée par les « travailleurs qualifiés » et « gens d'affaires » représentait, par rapport au volume total d'immigrants admis, 61 % en 2007, 62 % en 2008, et devrait avoisiner 68 % en 2010. Par le fait de la sélection, les immigrants reçus sont plus instruits que la moyenne de la population, mais connaissent un taux

de chômage près de trois fois plus élevé dans les premiers cinq ans de leur établissement au Québec. Les difficultés d'insertion professionnelle perdurent bien au-delà pour certains groupes, notamment ceux de « minorités visibles » (Blaser, 2006). Certes, une plus grande ouverture dans le processus de reconnaissance des acquis des immigrants serait une partie de la solution. Cependant, une solution complète devrait s'intéresser aux mécanismes sociaux de discrimination qui font que même une mise à niveau (souvent une reprise complète des études) n'assure pas l'emploi visé. L'incidence de la frustration qui découle de cette situation est lourde de conséquences, la déqualification finissant par être ressentie comme de la disqualification, le parent se sentant même moins outillé à motiver l'enfant-élève. Le témoignage de la mère de Mehdi est éloquent : comment faire tenir un discours motivationnel sur la plus-value de l'école, lorsque la situation professionnelle des parents constitue en elle-même un contre-exemple ? En effet, la famille de Mehdi se disait que son capital, avant la migration, lui permettrait une insertion professionnelle sans trop de difficultés au Québec, ce qui lui apporterait une stabilité permettant de s'occuper de la centralité du projet migratoire : la réussite scolaire des enfants.

Pour ce qui est de la réussite éducative, qui, selon nous, relève en bonne partie de la socialisation familiale, le discours des parents n'a pas été long, mais a exprimé des idées fortes comme le respect et la solidarité. Qu'ils l'appellent « *éducation de base* » (père d'Élina) ou tout le « *reste* » en dehors de l'éducation à l'école (mère de Mehdi), la réussite éducative prend forme dans la volonté familiale de « *faire grandir* », de « *suivre l'enfant* », de l'aider à « *bien se comporter* ». Il reste évident que cette socialisation à la réussite éducative est marquée par l'histoire de ces familles, histoire qui s'est forgée à travers un passé dans un pays d'origine, un parcours migratoire, un présent et un avenir projeté au Québec.

Quant à la réussite scolaire, la mobilisation des trois familles ressemble à celle des familles de la catégorie « réussite continuité », selon une typologie d'une de nos recherches (Kanouté *et al.*, 2008). La famille de Mehdi est prototypique de cette catégorie : autosuffisante en termes de modèles de réussite scolaire pour ses enfants et qui n'investit pas nécessairement les réseaux de sa communauté ethnoculturelle en quête de soutien à l'intégration sociale. Selon De Queiroz (2005), les familles à capital (humain et socioculturel) moyen ou élevé, adoptent des stratégies de conservation-amélioration-conversion de ce capital à travers la réussite scolaire de leurs enfants. Les familles immigrantes qui ont ce profil social ont des stratégies plus agressives que les familles homologues non immigrantes, car elles anticipent tous les facteurs de risque liés à leur statut minoritaire. Ainsi, des familles comme celle de Mehdi

questionnent la trop grande « *aération* » du programme scolaire au Québec, la qualité de l'enseignement, surtout du français, le système trop « *clément* » des devoirs, etc. Aux yeux de plusieurs enseignants, ces familles immigrantes, comparées à celles de même profil social non immigrantes, passent pour mettre la barre très haute en matière de réussite et de projets scolaires de leurs enfants. Cependant, la déqualification que ces familles vivent, et qui est documentée de manière récurrente, explique en partie leurs stratégies.

L'autre aspect intéressant qui ressort de l'analyse des trois dynamiques familiales, c'est la place des ressources communautaires dans l'intégration sociale des enfants et dans le soutien scolaire : de la mosquée (à l'instar de l'église) aux infrastructures sportives du quartier, en passant par l'organisme d'aide aux devoirs. Le témoignage du père d'Élina montre que l'accessibilité des ressources aux familles plus démunies (immigrantes ou non) est un enjeu important (Kanouté, 2007). Selon Rahm (2007), cette accessibilité doit être financière, mais également géographique, psychologique et culturelle. D'ailleurs, de plus en plus de chercheurs signalent, au Québec et ailleurs en Occident, que l'école ne peut plus se payer le luxe d'ignorer ces espaces de « socialisation non scolaire » (Bauthier et Rayou, 2009), ou de « réparation de l'expérience scolaire » (Glasman, 2001). Ainsi, le partenariat famille-école-communauté est un credo de plus en plus visible, surtout au regard de la conjugaison entre pluriethnicité et défavorisation.

Pour ce qui est de la relation école-famille, une de nos recherches avait documenté l'arc-en-ciel de sa déclinaison, dans le cas de familles immigrantes dont les enfants réussissent à l'école (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). De manière générale, nous pensons que l'accent devrait être mis davantage sur la mobilisation du parent autour du vécu scolaire que sur la simple communication avec l'école. Dans les trois cas, les enseignants soulignent la présence des parents (« *vraiment bien poussé* » ; « *très bien suivie à la maison* »). Évidemment, on ne pourrait passer sous silence la problématique complexe de la communication avec les parents qui ne maîtrisent pas le français.

Les parents, dans les trois cas, formulent le vœu que les enseignants soient plus informés de la diversité des cultures dont les enfants sont porteurs. En fait, ces parents ne demandent pas à l'enseignant de leur enfant plus que le référentiel des compétences à l'enseignement :

établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves ;

transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun ;

poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social ;

prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particulier des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage (Ministère de l'Éducation, 2001).

BIBLIOGRAPHIE

- Bauthier, E. et P. Rayou (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France.
- Blaser, C. (2006). « Intégration linguistique et performance économique d'une cohorte d'immigrants à Montréal. Une approche longitudinale », Thèse de doctorat en sociologie, Montréal, Université de Montréal.
- De Queiroz, J.-M. (2005). *L'école et ses sociologies*, Paris, Presses universitaires de France.
- Duong, L. et F. Kanouté (2007). « Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal », *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), p. 73-105.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Éducation et formation ».
- Kanouté, F. (2007). « 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*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 25-45.
- Kanouté, F., M. Vatz Laaroussi, L. Rachédi et M. Tchimou (2008). « Familles immigrantes et réussite scolaire au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 265-289.
- Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2009). *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2010*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Rahm, J. (2007). « Les jeunes provenant de milieux défavorisés et les activités scientifiques extrascolaires », dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation*, Montréal, Éditions Nouvelles, p. 47-74.
- Savard, M. (2007). « Les projets québécois visant à faciliter l'accès des personnes immigrantes aux professions et métiers réglementés », *Canadian Issues – Thèmes canadiens*, printemps, p. 108-111.
- Vatz Laaroussi, M., F. Kanouté et L. Rachédi (2008). « Les divers modèles de collaboration familles immigrantes-école : de l'implication assignée au partenariat », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 292-311.

Famille et expérience socio-scolaire d'élèves d'origine immigrée en contexte de défavorisation socioéconomique à Montréal

La parole aux jeunes

Geneviève AUDET

CSSS Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent et Université de Montréal

Maryse POTVIN

Université du Québec à Montréal

Nicole CARIGNAN

Université du Québec à Montréal

Angèle BILODEAU

Direction de la santé publique de Montréal et Université de Montréal

Les données que nous présentons ici ont été recueillies dans le cadre du volet 2 « L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal », qui s'insérait au sein d'une recherche plus vaste portant sur l'« Intégration scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée à Montréal » (Bilodeau *et al.*, 2010). Cette dernière, dans son ensemble, poursuivait trois objectifs distincts, mais complémentaires : 1) documenter les formes de collaboration école-communauté visant l'intégration scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée et les mesures en découlant ; 2) documenter l'expérience scolaire et sociale de ces jeunes ; et 3) évaluer dans quelle mesure et comment la stratégie d'agent de milieu, promue dans les

programmes ministériels, contribue à l'intégration scolaire et sociale des jeunes. En ce qui nous concerne, notre attention a porté sur le deuxième de ces trois objectifs, donc sur l'explicitation des processus à l'œuvre dans l'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée à Montréal¹. Nous souhaitons ainsi être en mesure de fournir une meilleure compréhension de leur réalité, des dynamiques sociales et scolaires qui influencent leurs discours et leurs conduites, des interventions et intervenants scolaires les plus significatifs pour eux. Toutefois, nous ne présenterons pas ici la totalité des analyses qui ont été réalisées à partir du discours des jeunes. En effet, aux fins de cet article, nous nous pencherons essentiellement sur les éléments de l'expérience familiale de trois jeunes parmi ceux rencontrés, éléments issus des discussions. En guise de conclusion, nous évoquerons quelques enjeux, liés à l'intervention pédagogique, que la prise en compte de l'expérience de jeunes issus de l'immigration permet de soulever.

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE THÉORIQUE

La pluriethnicité et de la défavorisation économique sont deux phénomènes distincts, mais souvent interreliés. Aujourd'hui, tous les quartiers de la ville de Montréal sont pluriethniques, mais ils ne sont pas tous défavorisés. Or, en dépit d'une politique canadienne qui sélectionne des travailleurs immigrants² principalement pour leurs qualifications, leur niveau de scolarité et leur expérience professionnelle, on constate que la pauvreté se conjugue de plus en plus avec des facteurs de couleur, d'origine ethnique ou nationale, de langue, de religion, d'âge et de sexe. Selon le *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal* en 2005 (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2006), 43,7 % des élèves nés au Québec de deux parents nés à l'étranger résident dans une zone défavorisée, alors que c'est le cas de 48,8 % des élèves nés à l'étranger de deux parents nés à l'étranger. C'est donc près de la moitié des jeunes issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération, qui conjuguent cette double problématique.

-
1. Ce volet de la recherche fait l'objet d'un rapport publié (Potvin *et al.*, 2010).
 2. Les travailleurs immigrants appartiennent généralement à la catégorie des « Indépendants », selon la politique d'immigration canadienne. Les entrepreneurs et gens d'affaires constituent une « sous-catégorie » des Indépendants. Les autres catégories sont « Famille » (réunification familiale, via le parrainage des membres de la famille par un immigrant reçu, devenu citoyen canadien) et la catégorie « Réfugié », qui relève de la Convention de Genève.

L'interrelation de ces deux phénomènes semble s'accroître depuis quelques années dans la région montréalaise, comme dans les autres grandes villes canadiennes, avec l'accroissement des minorités dites « visibles » et des obstacles et discriminations qu'elles rencontrent davantage que d'autres groupes, minoritaires ou majoritaires. En effet, les nouveaux arrivants et leurs descendants vivent davantage, mais à des degrés divers, des difficultés d'intégration socioéconomiques, linguistiques et culturelles dans lesquelles s'entremêlent des problèmes liés à l'adaptation des immigrants au contexte d'accueil, mais aussi diverses modalités de discrimination, notamment le classisme, le racisme, le sexisme, l'âgisme, l'antisémitisme, l'homophobie et le linguicisme, qui peuvent perdurer d'une génération à l'autre (Bourhis et Gagnon, 2006). Pour les jeunes Montréalais d'origine immigrée, leurs difficultés d'intégration scolaire et sociale dépendent largement des difficultés d'intégration socioéconomique de leurs parents (Potvin, 1997 ; 2002 ; 2008). En effet, 63 % des jeunes d'immigration récente (cinq ans ou moins) vivaient en 2000 sous le seuil de faible revenu, comparé à 34 % pour l'ensemble des jeunes de l'Île. Pour certains sous-groupes des minorités visibles, nées au Québec ou à l'étranger, des inégalités troublantes persistent, notamment chez les communautés noires, au sein desquelles les deux tiers des enfants et 72,5 % des familles monoparentales vivent sous le seuil de pauvreté (Torczyner *et al.*, 2001).

En ce qui concerne le milieu scolaire, les écoles québécoises, notamment à Montréal, se sont engagées depuis les années 1990 dans un processus continu d'adaptation systémique à la diversité afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrée (francisation/ classes d'accueil, formation et recrutement du personnel, adaptation des programmes et du matériel didactique, ajustements aux règlements et codes de vie, mesures familles-écoles-communautés) (Mc Andrew, 2001 ; Mc Andrew et Audet, 2010). La notion d'intégration des populations d'origine immigrée réfère ici à son acception large, généralement adoptée dans le milieu de l'éducation, qui consiste en un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle moteur essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à cet égard (MEQ, 1998). Cependant, ces mesures visant l'intégration des immigrants et celles visant à soutenir les milieux défavorisés sont encore peu articulées dans une optique d'égalité des chances, « d'intégration sociale » (au sens durkheimien) et de lutte contre l'exclusion et la pauvreté. D'ailleurs, assez étrangement, il existe peu de recherches qui documentent

les logiques à la fois sociales et culturelles de l'expérience sociale et scolaire de jeunes d'origine immigrée (Belleau et Le Gall, 2004). Pourtant, les dimensions sociale et scolaire sont indissociables dans la problématique de l'intégration des jeunes immigrants dans le système éducatif. L'école, du fait de son caractère universel et obligatoire, du moins au primaire et au secondaire, joue un rôle central dans « l'intégration » des jeunes, à travers les trois missions qui lui sont imputées – instruire, soit la transmission des savoirs ; socialiser, soit la socialisation à des valeurs communes, ainsi que qualifier, soit la sélection et la qualification professionnelles. Par ces missions, l'école influence fortement les trajectoires des jeunes, dont ceux des minorités, et elle a également un rôle de premier plan à jouer dans l'état futur des relations interculturelles au sein de la société, en préparant ces jeunes citoyens à vivre dans une société pluraliste et « égalitaire ».

La réalité scolaire des jeunes immigrants est différente de celle des autres élèves, car l'élève immigrant est victime d'un double « stress » (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008, p. 269). Le premier stress, qui est « scolaire » et touche tous les jeunes, affecte davantage les élèves immigrants en raison de l'écart entre le système scolaire de leur pays d'origine et celui du pays d'accueil. Les élèves immigrants doivent s'adapter à un système inconnu, dans une langue souvent différente de leur langue maternelle. Un jeune peut accumuler un retard scolaire assez important en raison du passage en classe d'accueil et de certains « déclassements » effectués par l'école, qui affectent leur trajectoire scolaire et sociale, mais aussi la construction de leur identité. Le second stress est celui de l'acculturation comprise dans un sens plus général, qui survient « au cours de ce processus lorsque l'individu, cherchant à imprimer une cohérence à son cadre de référence identitaire aux moindres coûts psychologiques, transige avec l'injonction des codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels » (Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008, p. 270). Il pourrait donc être beaucoup plus difficile pour les élèves immigrants de s'intégrer aux écoles de la société d'accueil, mais cela dépend du capital social de chaque élève (Bourdieu, 1983), qu'il soit de première ou de deuxième génération. Les nouveaux arrivants perdent, à des degrés variables, leur capital social au cours du projet migratoire, en laissant derrière eux leur famille, leurs amis et les groupes qui leur fournissaient à la fois un soutien, un sentiment d'appartenance et une identité sociale. Plus particulièrement, on peut avancer que pour les élèves immigrants, la manière dont est vécue leur expérience scolaire « s'inspire en partie d'une histoire migratoire, d'une trajectoire scolaire et d'une culture familiale, qui sont parfois différentes des points de repères saillants de la culture scolaire de la société d'accueil » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 271).

MÉTHODOLOGIE

Tel qu'il a été mentionné précédemment, notre attention a porté sur l'expérience des élèves, compris ici comme acteurs de l'école. L'idée d'expérience scolaire suppose que l'on ne considère pas seulement l'élève comme un individu, mais comme un acteur construisant ses choix et ses stratégies en fonction des relations sociales qu'il entretient et des situations qu'il vit au quotidien. À l'instar de Giddens (1987), nous considérons donc que les jeunes sont des acteurs qui possèdent des compétences et une capacité à donner un sens à leur propre histoire. Dans cette perspective, leur expérience est donc appréhendée à travers leur discours, qui a permis de « comprendre comment ils saisissent, composent et articulent les diverses dimensions du système avec lesquelles ils construisent leurs expériences et se constituent eux-mêmes » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 67).

Afin d'avoir accès à l'expérience des jeunes, nous avons privilégié une démarche méthodologique inspirée de l'intervention sociologique³, qui est la mise en œuvre pratique d'une démarche théorique, celle de la « sociologie de l'action » de Touraine (1978), au fondement même de la « sociologie de l'expérience » de Dubet (1994). Celle-ci a notamment été appliquée à l'expérience scolaire des jeunes en France (Dubet, 1994 ; Dubet et Martuccelli, 1996) et à l'expérience des jeunes de deuxième génération d'origine haïtienne au Québec (Potvin, 1997 ; 2008). Plus particulièrement, dans un tel dispositif de recherche, on cherche à amener un groupe à réfléchir à sa propre expérience et à produire une analyse de ses problèmes ou de sa situation. Par ailleurs, dans cette méthode, les chercheurs ne se limitent pas à animer la discussion. Ils proposent aussi des hypothèses qu'ils testent avec les groupes, une analyse qu'ils ramènent au groupe pour la travailler ensemble. La première étape est de revenir, sous forme de débats, sur chacun des thèmes qui se sont dégagés au fil des rencontres afin de cerner plus distinctement les positions des participants et leur « stabilité ». La deuxième étape consiste en la présentation, par les chercheurs, de leurs hypothèses et raisonnements d'ensemble sur l'expérience du groupe afin que celui-ci « travaille » ces hypothèses et en dégage (ou non) la pertinence et la validation. La méthode exige que la reconstitution théorique de l'expérience soit validée par les sujets comme fondement de sa vraisemblance, puisqu'il s'agit

3. Pour obtenir des informations plus concrètes sur la manière dont s'est réalisée la collecte des données, nous conseillons au lecteur de se reporter au rapport de recherche (Potvin *et al.*, 2010).

d'un processus collectif de réflexion et d'analyse. Cette procédure fut relativement respectée, lors de la dernière rencontre avec chaque groupe, mais en respectant les « limites » à la capacité réflexive et d'abstraction des plus jeunes.

Cette démarche vise généralement à « reproduire » en laboratoire les relations sociales significatives pour les participants, donc à faire intervenir les acteurs de ces relations (enseignants, pairs, etc.), afin d'en constituer une analyse en profondeur. Ces interlocuteurs réfèrent à la fois aux relations sociales, aux problèmes, aux solutions et aux enjeux de la situation des jeunes, et les participants se soumettent à des contraintes de situations leur permettant de réfléchir à leur réalité, d'en débattre avec les interlocuteurs, d'en élaborer les significations et l'analyse et d'en saisir les enjeux. Par contre, étant donné l'âge des jeunes rencontrés, la méthode « d'origine » a dû subir quelques modifications dans son application. En effet, à la demande des jeunes, aucun interlocuteur externe n'a été invité à rencontrer les groupes, comme c'est habituellement le cas. Nous avons uniquement effectué des débats fermés sur un ensemble de thèmes, sur lesquels nous sommes revenus à plusieurs reprises afin d'approfondir leur réflexion et leur « autoanalyse ». Les jeunes, tous groupes confondus, ne se sentaient pas à l'aise pour discuter avec des acteurs externes, surtout pas s'ils font partie de leur quotidien (enseignants, parents, etc.) parce que, disaient-ils, ils ne voulaient pas les « mêler à leurs affaires⁴ ». La méthode a donc été adaptée au contexte de la recherche.

Sur plusieurs semaines, nous avons donc rencontré et questionné les élèves afin de mieux comprendre la manière dont ils sont à même de construire leur expérience de l'école, les relations qu'ils nouent avec les adultes, les professeurs, les parents, les pairs. Plus particulièrement, nous cherchions à savoir comment, à travers leur discours et leurs conduites, ils définissent l'école québécoise et comment ils y vivent au quotidien. Nous souhaitions ainsi accéder à la manière dont ces jeunes vivent une « expérience » individuelle ou collective, propre à un âge ou à un groupe dans un espace scolaire donné, et de comparer ces expériences entre elles afin de produire avec les participants une « connaissance sociologique ».

4. Les jeunes ont d'ailleurs eu cette même réaction catégorique lorsque nous avons émis la possibilité d'inviter leurs parents ou différents intervenants de l'école (dont ils avaient longuement parlé au cours des rencontres) à une petite « fête » pour célébrer la dernière rencontre. Les trois groupes ont alors refusé notre proposition.

Dans cette perspective, trois groupes de jeunes ont été rencontrés à cinq ou six reprises chacun. Ces derniers (24 élèves: 9 garçons et 15 filles) étaient âgés de 10 à 18 ans et fréquentaient trois écoles de Montréal, respectivement du troisième cycle du primaire, du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire. Parmi ceux-ci, 10 sont nés au Québec et 14 à l'étranger. Par ailleurs, la plupart des élèves nés à l'étranger, soit 10 sur 14, sont arrivés au Québec à 10 ans ou plus. Parmi ces derniers, un peu plus de la moitié (9 sur 14) ont fréquenté une classe d'accueil à leur arrivée. Au cours des rencontres, les thèmes abordés avec les jeunes s'articulaient autour de trois axes: scolarisation (par exemple, écoles fréquentées avant (dans le pays d'origine ou non), séjour dans une classe d'accueil, résultats scolaires, matières préférées), socialisation (par exemple, relations avec les amis-amies, relations avec les enseignants-enseignantes, relations avec les autres acteurs de l'école) et trajectoire sociale (par exemple, circonstances du départ du pays d'origine, vie quotidienne au Québec, perception de la société d'accueil).

Partant de ces données discursives, nous tenterons maintenant de mettre en évidence, à partir du discours de trois jeunes en particulier, la manière dont la famille et plus particulièrement le projet migratoire des parents peut venir jouer dans l'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrée, en mettant en lien certains aspects de l'expérience scolaire et sociale des jeunes avec certains autres davantage liés à leur expérience familiale. Ces trois jeunes, soit Larissa (10 ans), Abib (15 ans) et Raela (18 ans), ne proviennent pas des mêmes groupes de réflexion. Ainsi, même si nous avons, à la base, un canevas d'entretien semblable pour tous les groupes, les entretiens ne se voulaient pas directs. Certes les thèmes abordés se recoupent, mais l'accent mis sur chacun d'eux à l'intérieur même des groupes de jeunes diffère sensiblement. Par ailleurs, chaque jeune n'était pas tenu de se prononcer sur chacun des thèmes de discussion, les tours de parole étant libres.

LARISSA

Larissa est une élève de 10 ans qui est en cinquième année du primaire au moment des rencontres. Elle est née au Liban, de parents qui sont tous deux d'origine libanaise. Elle est arrivée au Québec alors qu'elle avait un an et demi. En ce sens, on peut dire qu'elle a en quelque sorte hérité du parcours migratoire de ses parents puisque, arrivée en sol québécois en bas âge, elle n'a pas de souvenirs de cette migration. On

peut ainsi considérer le discours de Larissa comme en étant un de deuxième génération⁵. Elle semble être au courant de peu de choses entourant ce départ et les conditions dans lesquelles il a eu lieu.

Larissa confie ne pas voir souvent son père, ses horaires de travail étant très chargés, puisqu'il doit combiner les emplois de comptable et de propriétaire d'un dépanneur. « *Il est là genre à minuit et il part à 6 h. Il a toujours du travail à faire. Mon père il n'est pas là, il travaille toujours.* » Au dire de Larissa, sa mère se plaint beaucoup de l'absence de son père. Quand on la questionne sur le travail de sa mère, elle dit qu'elle ne sait pas ce qu'elle fait, mais que, vraisemblablement, elle occupe un emploi.

Somme toute, on sait peu de choses sur la famille de Larissa. Dans un regard d'ensemble sur les propos qu'elle a tenus au cours des entretiens, il semble que Larissa vive une certaine souffrance, sinon une fragilité, qui vient teinter son rapport aux autres. En effet, ce qui surprend dans son discours est le manque de confiance qui se traduit dans ses propos autant envers ses pairs et ses parents qu'envers elle-même. La situation familiale dans laquelle évolue Larissa semble, de son point de vue, rendre difficiles les échanges significatifs quotidiens avec ses parents. Quand on la questionne sur sa vie familiale, et surtout sur les relations qu'elle entretient avec ses parents, elle nous dit d'emblée qu'elle aimerait « *parler plus* » à ses parents et se confier davantage à eux, mais que sa mère « *est toujours dans le ménage* » parce que son petit frère « *fait des gaffes* ». Lors des discussions avec les chercheuses, Larissa a confié qu'elle aimerait qu'on lui montre « *comment s'en sortir* » pour être en mesure de pouvoir communiquer avec ses parents à propos de sujets qui la préoccupent, un peu comme si elle voyait là une occasion de demander conseil à des adultes « neutres ». À ce propos, elle donnera l'exemple suivant : « *Quand je sortais avec quelqu'un, j'avais peur que mes parents le sachent. J'avais peur de leur réaction.* » Il semble donc que la relation avec ses parents ne soit pas non plus empreinte d'une totale confiance.

5. La définition officielle des « jeunes issus de l'immigration » au Canada (celle de Statistique Canada et de l'ensemble de l'administration publique) comprend à la fois les jeunes nés à l'extérieur du Canada, désignés de « première génération », et les jeunes nés au Canada de parents immigrants, désignés de « deuxième génération ». Chez les chercheurs, par contre, plusieurs incluent dans la « deuxième génération » non seulement les enfants d'immigrants nés dans le pays d'accueil, mais aussi les enfants arrivés en bas âge, qui ont été socialisés et éduqués dans le pays d'accueil (Portes, 1996 ; Zhou, 1997 ; Potvin, 1997 et 2002).

Larissa admet ressentir beaucoup de pression de ses parents pour performer à l'école. En ce sens, on peut dire que les parents ont des attentes de « classes moyennes » face à l'éducation de leurs enfants, attentes qu'elle a intégrées. Ce sont eux qui, selon elle, l'« enferment » dans sa chambre pour qu'elle fasse ses devoirs. Les notes qu'elle a semblent revêtir une importance considérable pour elle et pour ses parents puisque, précise-t-elle, les seules fois où son père s'informe de l'école, c'est pour prendre connaissance des résultats qu'elle a obtenus. Ses parents semblent investir dans la scolarité de leur enfant, ou du moins accorder une grande importance aux résultats. En ce sens, il y a une performance attendue de la part de Larissa, ce qu'elle ressent bien, mais pas nécessairement de soutien affectif qui pourrait lui permettre de répondre aux attentes parentales. Ses propos indiquent qu'elle est consciente de porter sur ses épaules le poids de la réussite que ses parents exigent d'elle, de laquelle dépend également la réussite même de leur projet migratoire.

Dans ces circonstances, on ne s'étonnera donc pas du fait que l'école soit une source de stress pour elle, surtout en ce qui a trait aux résultats, mais également en ce qui a trait aux relations sociales qu'elle y établit. Elle dira d'ailleurs à plusieurs reprises que, pour elle, « *avoir des bonnes notes, c'est dans les 80 %* ». « *Si je n'ai pas dans les 80 %, je sens que je vais couler.* » Elle admettra également pleurer quand ses notes ne la satisfont pas, ce à quoi les autres élèves lui font remarquer sa propension à toujours penser qu'elle n'est pas bonne... Quand on la questionne sur son avenir, elle confie qu'elle aimerait être médecin plus tard, ce qui va dans le sens de ce que ses parents envisagent pour elle puisque, dit-elle, ils la poussent à devenir « *scientifique* ». Elle justifie ce choix en disant que c'est pour « *faire de l'argent* » et pour « *sauver des vies* ».

Par ailleurs, dans le groupe de réflexion auquel participait Larissa, le thème des relations avec les pairs, principalement les *chums* et les *blondes*, a occupé une part importante des échanges. Encore ici, on sent chez Larissa une peur du rejet, ou, du moins, une incertitude quant à la solidité des relations qu'elle noue. Quand on a un *chum*, confie-t-elle, et qu'on « *reste toujours avec le chum quand on l'aime et là quand on casse, on s'en va chez nos amis et là ils disent tu n'es pas restée avec nous et tout ça et ça fait beaucoup de chicanes.* »

Quand on demande à Larissa si elle voit des désavantages à l'école qu'elle fréquente, elle répond que l'école est un endroit où l'on « *peut voir ses ennemis* ». Par ailleurs, quand on la questionne sur ce qui lui fait peur à l'école, elle répond l'intimidation, c'est-à-dire « *genre quand quelqu'un te dit des mauvais mots ou qu'il te frappe* », un peu comme si son expérience à l'école se vivait sur le mode de la peur... Pour elle, l'école ne semble pas être un endroit sécurisant, où il fait bon vivre.

ABIB

Abib a 15 ans et il est en deuxième secondaire. Il est né en Afghanistan, d'un père d'origine kazakhe et d'une mère d'origine afghane. Il est arrivé au Québec alors qu'il avait 10 ans. Son parcours est celui d'un enfant de la guerre, de première génération, ce qui, sans doute, lui permet d'avoir un regard plus positif sur sa vie au Québec. Il a fréquenté une classe d'accueil pendant deux ans. Ainsi, au moment de le rencontrer, il est dans une classe régulière depuis trois ans. Lorsqu'il en parle, Abib semble avoir souffert de son passage en classe d'accueil, surtout parce que maintenant il est plus âgé que les autres élèves de sa classe. Le manque de soutien psychologique qu'aurait pu offrir l'école à son arrivée a sans doute aussi un rôle à jouer dans la manière dont il reparle de cet épisode de sa vie.

Quand on lui parle de son arrivée au Québec, il mentionne le soutien que son oncle leur a offert, à lui et à sa famille, puisqu'il habitait déjà ici avec sa famille. À ce moment, dit-il, il venait « *dans un pays de liberté et de paix* » et, pour ce faire, il bénéficiait déjà d'un réseau. Quand on le questionne sur son désir de retourner un jour vivre en Afghanistan, il confie qu'il ne souhaite pas y retourner parce que, finalement, il connaît peu ce pays. Il y a vécu jusqu'à l'âge de deux ans et il a ensuite immigré au Turkménistan. Sa « *famille était riche* », explique-t-il, alors quand la guerre a commencé (alors qu'il avait deux ans), ils ont « *tout de suite déménagé* » : « *Un mois avant la fin de l'école, on a préparé. On allait dans une école pour apprendre l'anglais et le français. Dès que l'école était finie on est parti.* » Il semble donc que le départ de la famille n'a pas été précipité en soi, puisqu'ils s'y étaient tout de même préparés, mais on ne peut pas dire que ce départ se soit réalisé dans des conditions exemptes de stress : « *J'avais deux ans, mais je me souviens encore des bombes durant la nuit* », nous confiera d'ailleurs Abib avec émotion. « *Ici c'est mieux pour nous parce que dans mon pays il y a la guerre. Mais si la guerre finit on va juste aller visiter mon oncle et on va revenir.* » Il admet par contre que sa mère parle de « *retourner* », mais elle a peur, ajoute-t-il. « *Après, elle change de décision.* » Il semble qu'il existe néanmoins un projet familial de retour, « *quand les études seront terminées* »...

Selon lui, ses parents trouvent la vie difficile ici, « *plus souffrant* », insistera-t-il. Alors que sa mère était infirmière quand ils vivaient en Afghanistan, il semble qu'elle n'ait pas de travail ici. Son père, quant à lui, était lecteur de nouvelles. Abib ne peut pas nous dire clairement ce qu'il fait comme travail maintenant. Toutefois, quand il parle de son père, il dit que celui-ci trouve son travail « *souffrant* » et difficile physiquement. Il semble que son père ait connu une certaine déqualification

professionnelle depuis son arrivée au Québec. Quand on le questionne sur sa définition de la réussite, il dit sans hésiter que pour lui, réussir, c'est « être fier de nous, de ce que nous avons fait ». Bien que ses parents semblent souhaiter qu'il obtienne des résultats de 90 % et plus, il est « dans la moyenne, dit-il, entre 70 et 80 » et il semble satisfait de lui ainsi. « Mes parents sont contents de moi », ajoute-t-il.

Quand on questionne Abib à propos de gens qui l'influencent, ses modèles en quelque sorte, il parle d'un « monsieur, en Afghanistan, qui a inventé sa télévision et qui gagne de l'argent par les émissions » et qui, avec cet argent, aide les pauvres. Il confie que cet homme est son modèle parce qu'il aimerait « être comme grand pour aider les pauvres, ceux qui n'ont rien du tout » :

Quand je serai grand si je serais millionnaire ou quelque chose de même, j'aimerais mieux partager mon argent avec des pauvres et donner à des fondations au lieu de les gaspiller sur des affaires comme des voitures nouvelles. [...] C'est juste une voiture, tu peux t'acheter une autre qui est deux fois moins chère, mais ça roule la même chose. C'est confortable, c'est la même chose. Il n'y a rien de différent, juste de la beauté.

RAELA

Raela a 18 ans et est en cinquième secondaire. Elle est née en Syrie ; ses deux parents sont d'origine syrienne. Elle est arrivée au Québec alors qu'elle avait 16 ans, c'est-à-dire il y a un peu plus de deux ans. Étant donné qu'elle a dû fréquenter l'accueil pendant deux années scolaires, au moment où on la rencontre, elle en est à sa première année de classe régulière. Elle ne fréquente pas l'éducation des adultes parce que, mis à part son séjour en accueil, elle n'accuse aucun retard scolaire. Pour cette famille, la migration était un projet de longue date, bien réfléchi et planifié, puisque les démarches d'immigration ont débuté trois ou quatre ans avant le grand départ. « Parce que mon père est ingénieur, on a fait une demande d'ingénieur et l'immigration normale », explique Raela. Par ailleurs, une partie de la famille (quatre oncles et une tante) était déjà au Québec, ce qui semble avoir facilité leur intégration. Elle dira d'ailleurs passer beaucoup de temps avec ses cousins.

Quand on lui demande de nous parler de son arrivée au Québec, elle nous raconte les examens de classement qu'elle a dû passer afin d'évaluer à quel niveau scolaire elle était rendue. « On avait l'air stupides », précisera-t-elle en parlant de son frère et d'elle. « J'ai échoué parce qu'en arabe on écrit de droite à gauche, toutes les équations, j'ai fait le contraire. » En plus, le fait de ne pas parler français était difficile à ce moment, confiera-t-elle. Elle dit avoir gardé contact avec des amies en Syrie. Par contre, lorsqu'elle leur parle, dit-elle, « elles sont à l'université et moi je vais

avoir 19 ans dans quelques mois et je suis encore en 5. Je ne me sens pas comme plus vieille et que les autres sont des bébés, mais moi je sais que de deux ans je suis en retard. » Pour elle, même si elle se dit « contente » d'avoir appris à parler le français, les années de retard accumulées semblent difficiles à accepter.

Comme beaucoup de jeunes de son âge, Raela travaille en dehors des heures de classe. Il apparaît que la conciliation travail-études, jumelée à la pression des parents, ne soit pas toujours facile. En effet, par exemple, elle confiera que sa mère lui dit : « *Tu es encore étudiante, tu travailles trois jours, il faut que tu arrêtes de travailler... On est venus, on a quitté notre travail et tout pour vous et on travaille n'importe quoi ici juste pour que vous réussissiez à l'école et maintenant tu ne travailles pas à l'école.* » « Chaque jour », précise-t-elle, ses parents lui disent qu'ils sont venus ici pour qu'elle étudie. C'est dire comme la pression est omniprésente dans la vie de la jeune fille. En ce sens, elle dira : « *Mon rêve c'est de faire le cégep et l'université. J'ai fait ma demande en sciences de la nature et j'aimerais bien être optométriste.* » « *Moi, je veux réaliser mon rêve pour eux, pour qu'ils soient contents. En fait, je veux, semble-t-elle admettre en le verbalisant, réaliser leur rêve...* » Dans le même ordre d'idées, quand on lui demande ce que signifie pour elle réussir, elle répond : « *Pour moi réussir, c'est réaliser le rêve...* », un peu comme si elle ne voulait surtout pas décevoir ses parents qui, elle le sait très bien, ont fait et semblent toujours faire des sacrifices pour que les enfants, dont elle, bénéficient des meilleures conditions. Au cours des entretiens, elle nous apprendra d'ailleurs avoir été acceptée au cégep en sciences de la nature. Quand on lui demande si c'est bien ce qu'elle voulait, elle répond sans hésiter : « *Oui, on va continuer, on est dans le bon chemin.* »

SOUS L'ÉCLAIRAGE DES LOGIQUES D'ACTION

Dans une perspective sociologique, Dubet (1994) s'est intéressé à l'expérience sociale, qu'il définit comme une combinaison de trois logiques d'action que chaque acteur articule d'une manière qui lui est propre et qui fait sens pour lui. Pour la suite de cet article, nous tenterons de soumettre le discours des trois jeunes à l'éclairage de ces trois logiques d'action avec l'idée de mieux comprendre la manière dont celles-ci peuvent concrètement prendre sens et s'articuler.

Pour Dubet (1994) donc, l'expérience résulte d'une combinaison de trois logiques d'action. Ainsi, dans un premier temps, il parle d'une logique de l'intégration à travers laquelle les acteurs intériorisent des normes, des rôles sociaux et des appartenances à des groupes possédant des normes parfois différentes (amis, groupe ethnique, famille, etc.).

Pour nous, cette logique réfère donc à la manière dont l'élève s'intègre à l'école et y intériorise les normes par rapport à ce qui est attendu de sa part. Il identifie également la logique stratégique, à travers laquelle les acteurs se construisent une rationalité en fonction de leurs objectifs, intérêts et ressources. Ainsi, pour nous, une telle logique renvoie à la manière dont le sujet voit son « métier d'élève » et son projet professionnel. Finalement, il parle d'une logique de subjectivation, dans laquelle les acteurs s'engagent de manière critique dans des projets de transformation sociale. Pour nous, cette logique ramène à la manière dont l'élève se définit par des convictions éthiques et une distance critique face aux normes et aux règles du milieu scolaire d'une part, et face à la simple défense de ses intérêts personnels (logique de marché) d'autre part.

Ce qui caractérise l'expérience scolaire et sociale de Larissa est la prédominance de la logique d'intégration normative. En effet, elle doit notamment conjuguer la pression exercée par ses parents pour performer à l'école, celle qu'elle se met elle-même par rapport aux notes et celle qu'elle ressent à devoir être comme ses pairs (avoir un amoureux), même si elle ne se sent pas nécessairement comme eux. Il nous semble en effet que la souffrance qui caractérise son discours vient de la difficulté qu'elle éprouve à correspondre aux rôles qu'on lui demande de jouer. Tout se passe comme si elle vivait un certain décalage entre ce qui lui est demandé et ce qu'elle est en mesure de réaliser, d'où une souffrance, voire une détresse. Si l'on se fie à ce qu'elle nous dit, on peut penser qu'elle ne bénéficie pas du soutien émotif de sa famille, dont elle semble avoir besoin.

Le fait que le projet migratoire de la famille d'Abib soit axé sur le désir de fuir un pays en guerre et non pas sur celui de donner une meilleure éducation aux enfants influence le discours de celui-ci, qui s'inscrit davantage dans une logique éthique, que stratégique ou normative. En effet, quand on écoute Abib, il semble qu'il soit en mesure de prendre une distance critique par rapport à ce qu'il vit et à la manière dont il se projette dans l'avenir. Pour lui, l'immigration prend un sens de respect de soi, voire d'intégrité.

Raela combine avec brio une certaine logique stratégique (atteinte de ses objectifs personnels) et une autre davantage normative (intériorisation des normes qui guident la vie scolaire), même si on sent une certaine prédominance de la logique stratégique. En effet, elle est en mesure d'aller jusqu'à faire un usage stratégique de l'immigration en tant que telle, en l'« utilisant » comme un tremplin, comme une ressource. En effet, alors qu'elle aurait pu considérer le retard scolaire qu'elle a accumulé comme un handicap ou du moins comme une contrainte à la poursuite de ses rêves, elle va de l'avant et met en place ce qu'il lui

faut pour que ceux-ci se réalisent. Elle réussit ainsi à combiner les différentes logiques sans souffrance, pourrait-on dire. Sans doute à cause de son âge, surtout si on la compare à Larissa et à Abib, elle semble avoir acquis la distance critique nécessaire et une forte capacité d'affirmation de soi. Elle est en mesure d'adopter la distance critique nécessaire pour d'autant plus apprécier l'éventail de possibilités que lui offre le fait de désormais vivre au Québec. Bref, pour elle, l'immigration prend le sens de détermination, voire de résilience.

CONCLUSION

Nous avons offert ici le discours de trois jeunes sur leur expérience familiale, qui s'ouvrent chacun à leur manière sur différents thèmes qui pourraient être réinvestis dans une intervention pédagogique qui se voudrait la plus sensible possible à l'expérience scolaire et sociale « réelle » des jeunes d'origine immigrée vivant en contexte de défavorisation socioéconomique. En ce sens, ces discours, soumis à l'éclairage des logiques d'action de Dubet (1994), ne se veulent pas des illustrations « figées », mais doivent plutôt être appréciés comme autant de possibilités à partir desquelles chaque acteur se construit une expérience qui lui est propre. Partant de cet éclairage, il nous semble maintenant pertinent de dégager des éléments de prospective pour l'intervention des enseignants.

Nous avons dit de Larissa que son discours teinté de souffrance pourrait être le résultat de la difficulté à correspondre à ce qu'on attend d'elle comme élève (donc par rapport à l'école en général et par rapport à ses pairs) et comme enfant (donc par rapport à ses parents et à leurs exigences). Ainsi, dans une perspective plus large, il nous semble que le cas de Larissa nous éclaire sur deux aspects en lien avec l'intervention pédagogique. Dans un premier temps, il met en évidence l'importance, pour un enseignant, de porter attention à la construction, parmi ses élèves, d'un profil de jeune rejeté. En effet, il importe que l'enseignant soit au fait du réseau relationnel en place dans sa classe afin de travailler le plus possible à minimiser le rejet de certains enfants. Vasquez-Bronfman et Martinez (1996) ont d'ailleurs documenté que pour les élèves, la motivation à aller à l'école repose en partie sur la présence d'amis. De surcroît, le soutien qu'offrent les pairs est perçu par les élèves comme faisant partie des facteurs qui influencent la réussite scolaire (Bagwell *et al.*, 2001; Kanouté *et al.*, 2007). Dans une perspective plus large, Kanouté (1999 et 2002) nous informe à propos d'un lien entre le statut de rejeté dans le groupe des pairs à l'école et le repli sur la culture d'origine dans le rapport plus global à la société d'accueil. Par ailleurs,

il nous semble que le cas de Larissa indique la nécessité, pour les enseignants, d'être sensibles à la manière dont les jeunes composent au quotidien avec le stress scolaire et le stress d'acculturation. Ce « double stress » peut prendre différentes formes chez les jeunes et il y a tout lieu de croire que certains d'entre eux gagneraient à ce que leur expérience scolaire, mais également leur expérience sociale plus large, soit approchée en ce sens par les enseignants.

Le cas d'Abib, sous l'enseigne de ce que nous avons apparenté à un respect de soi, nous fait réfléchir sur la nécessité que soit mis en place un dispositif systématique de soutien pour les enfants de la guerre, notamment en créant « des environnements dans lesquels [ces derniers] ont accès aux meilleures ressources et occasions possibles d'apprentissage et de développement » (Kirk, 2002). En effet, bien qu'il soit de mise dans certaines institutions, il nous semble qu'il y aurait lieu que soit systématisé davantage un certain suivi des enfants qui arrivent de pays en guerre. Il y aurait également lieu que soit évaluée la pertinence d'élargir ce suivi à la famille entière dans certains cas particulièrement alarmants. Abib, avec son histoire singulière, réaffirme également la pertinence, dans une perspective plus large, de « prendre acte » (Audet, 2006 et à paraître) de l'histoire de l'enfant dans l'intervention pédagogique. En effet, il nous a été possible de documenter la nécessité, dans une intervention auprès d'un enfant « d'une autre culture », de « prendre acte » de la spécificité de l'enfant, ici son histoire personnelle, tout en gardant en tête que cet enfant est en même temps un enfant « comme les autres ». En d'autres mots, il s'agit là, pour les enseignants, dans le rapport qu'ils établissent avec l'enfant, de tenir compte d'une certaine spécificité chez les enfants immigrants, d'en prendre acte, mais sans pour autant considérer avoir une intervention particulière commune à tous ces enfants.

Quant à lui, le cas de Raela nous permet d'ouvrir un questionnaire, dans une perspective plus large, sur l'importance du classement à l'arrivée pour les jeunes immigrants qui intègrent le système scolaire québécois en cours de scolarité. En effet, on sait peu de choses sur les répercussions du déclassement des élèves nouvellement arrivés. Il va de soi que les enseignants bénéficieraient d'avoir plus d'informations à ce sujet afin d'offrir un accompagnement adéquat aux jeunes. Par ailleurs, l'histoire de Raela constitue un bon exemple de résilience. En effet, elle a su tirer profit de son immigration et elle y voit des aspects positifs. À la manière des autres jeunes du groupe, elle ne se perçoit pas comme un être carencé qui cumule les handicaps scolaires et sociaux en raison d'un apprentissage tardif du français ou de retards attribués aux écarts entre le système scolaire du pays d'accueil et celui du pays d'origine. C'est sur ces éléments que les enseignants doivent apprendre à miser

dans leur intervention auprès des jeunes immigrants, permettant ainsi à d'autres, pour qui le parcours est plus difficile, de s'identifier et d'y croire.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, G. (2006). « Pour une "altérité en acte". Reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle », Thèse de doctorat, Québec, Université Laval.
- Audet, G. (à paraître). « Composer avec la diversité culturelle en classe de maternelle : résultats d'une analyse de récits de pratique enseignante », *Revue de l'intégration et des migrations internationales/Journal of International Migration and Integration (RIMI/JIMI)*.
- Bagwell, C., M. Schmidt, A.F. Newcomb et W.M. Bukowskim (2001). « Friendship and Peer rejection as predictors of adult adjustment », *New Directions for Child And Adolescent Development*, 91, p. 25-49.
- Belleau, H. et J. Le Gall (2004). « Jeunes d'ici et d'ailleurs : de la rencontre des valeurs à la distinction des genres », dans G. Pronovost et C. Royer (dir.), *Les valeurs des jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 187-204.
- Bilodeau, A., M. Potvin, J. Bélanger, N. Carignan, Y. Couturier, R. Bastien et al. (2010). *Intégration scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée à Montréal*, Rapport scientifique intégral adressé au FQRSC, Montréal, CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Bourdieu, P. (1983). « The forms of capital », dans J.G. Richardson (dir.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, p. 241-258.
- Bourhis, R.Y. et A. Gagnon (2006). « Préjugés, discrimination et relations intergroupes », dans R.J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, Boucherville (Québec), Chenelière Éducation/McGraw-Hill.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2006). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, Montréal.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. et D. Martuccelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, coll. « L'épreuve des faits ».
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Paris, Presses universitaires de France.
- Kanouté, F. (1999). « Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal », Thèse de doctorat, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Kanouté, F. (2002). « Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal », *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 171-190.
- Kanouté, F., M. Vatz Laaroussi, L. Rachédi et M. Tchimou (2008). « Familles immigrantes et réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), p. 265-289.

- Kanouté, F., L. Duong, G. Audet et G. Lafortune (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*, Rapport de recherche déposé au FQRSC.
- Kanouté, F. et M. Vatz Laaroussi (dir.) (2008). « Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles », *Revue des sciences de l'éducation*, Numéro thématique, XXXIV(2).
- Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. et G. Audet (2010). *Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire: bilan et défis*, 7, printemps 2010, p. 129-135.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Montréal, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Portes, A. (dir.) (1996). *The New Second Generation*, New York, Russell Sage Foundation.
- Potvin, M. (1997). « Les jeunes de la deuxième génération haïtienne au Québec: entre la communauté "réelle" et la communauté "représentée" », *Sociologie et sociétés*, 29(2), p. 77-101.
- Potvin, M. (2002). « La participation et l'appartenance dans un Québec en mutation. L'expérience sociale de deux générations d'origine haïtienne au cours des années 1990 », Thèse de doctorat, Paris, École des hautes études en sciences sociales (EHESS).
- Potvin, M. (2008). « L'expérience de la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec », *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, 6(2), printemps, « Les expériences des Canadiens de la deuxième génération/The Experiences of Second Generation Canadians » (numéro thématique sous la dir. d'Audrey Kobayashi), p. 109-113 et 99-103 (anglais).
- Potvin, M., N. Carignan, G. Audet, A. Bilodeau et S. Deshaies (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée dans trois écoles de milieux pluri-ethniques et défavorisés de Montréal*, Rapport de recherche, Montréal, Direction de la qualité et de la mission universitaire, CAU-CSSS Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Torczyner, J. et al. (2001). *L'évolution de la communauté noire montréalaise. Mutations et défis*, Montréal, Consortium de McGill pour l'ethnicité et la planification sociale stratégique.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*, Paris, Seuil.
- Vasquez-Bronfman, A. et I. Martinez (1996). *La socialisation à l'école, approche ethnographique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Zhou, M. (1997). « Segmented assimilation: issues, controverses, and recent research on the new second generation », *International Migration Review*, 31(4), p. 975-1008.

La réussite scolaire atypique

De la famille au cercle vertueux¹

Benjamin CASTETS-FONTAINE
*Sociologue et chercheur associé LAPSAC,
Université Victor Segalen-Bordeaux II*

Pourquoi, avec un minimum de capitaux culturels et économiques, de rares élèves issus des « milieux populaires » excellent scolairement ? Une telle interrogation sociologique plus fréquente aujourd'hui qu'hier à propos des réussites scolaires atypiques mérite, selon nous, d'être poursuivie et davantage développée. Les sociologies classiques françaises de Bourdieu (1964) d'un côté et celle de Boudon (1973) de l'autre, toujours convoquées quand il s'agit d'expliquer l'école « vue du ciel », achoppent face à de tels « cas déviants ». Ne s'intéressant qu'aux nuages de corrélations, et non aux quelques individus placés à l'extérieur de celui-ci, ces modèles explicatifs bien « huilés » sur le plan macrosociologique se grippent dès que l'on en vient à des préoccupations micro-sociologiques. La sociologie de l'inégalité des chances scolaires, depuis le milieu des années 1980, cherche à combler ce déficit de compréhension en apportant régulièrement des éléments d'explication au cas des réussites atypiques.

Fréquemment, lorsqu'il s'agit d'expliquer de telles réussites, les hypothèses s'échafaudent sur l'institution familiale. Dans la littérature des réussites atypiques, la famille est ainsi mise au premier plan et les autres (f)acteurs sont soit relégués au second plan, soit absents de la

1. Ce texte est issu de ma thèse, soutenue en 2008, intitulée *Le cercle vertueux de la réussite scolaire : le cas des élèves de Grandes Écoles issus de milieux populaires*.

démonstration. Pour éviter tout malentendu, ceci ne signifie pas pour autant que les travaux rejettent ou ignorent les autres (f)acteurs de ces réussites. Mais la part belle revient à la famille², voire à la parenté.

Notre recherche s'inscrivant dans le prolongement de ces études, dans celui de la question de l'égalité des chances et des réussites atypiques, se distingue pourtant à plus d'un titre. Tout d'abord, elle se démarque des études précédentes en explorant un terrain relativement vierge. Elle s'intéresse, pleinement, en effet, aux élèves inscrits dans les plus Grandes Écoles françaises (GE). Celles-ci se définissent le plus souvent par un entrelacs de caractéristiques : prestige ancestral, renommée nationale ou internationale, liens fréquents et étroits avec les corps d'État français. En outre, les GE sont celles qui recrutent, généralement par concours, les meilleurs élèves de Classe préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE), élèves déjà triés sur le volet à la sortie du cycle secondaire. Accéder aux GE reste le privilège d'une poignée d'élèves. Ces institutions transformant l'élite scolaire en élite sociale demeurent la chasse gardée des élèves issus des catégories sociales supérieures. Les élèves de « milieux populaires » s'y retrouvent quant à eux en infime proportion³.

Ensuite, lorsque nous confrontons les études existantes sur les réussites atypiques à notre terrain, nous ne retrouvons que partiellement leurs résultats. En effet, en partant de quarante-cinq élèves de GE issus de « milieux populaires » étudiés à partir d'entretiens compréhensifs approfondis⁴, nous observons que leur réussite ne se réduit pas à une affaire de famille.

-
2. Voir par exemple Lahire (1995), Laacher (1990), Laurens (1992), Zéroulou (1988) et Chouarra (2005).
 3. Voir à ce propos Euriat et Thélot (1995) et Albouy et Wanecq (2003). Par ailleurs, c'est environ 5 % d'une génération qui entre en CPGE (Baudelot *et al.*, 2003). Seule une minorité de ces élèves de classe préparatoire – de ces 5 % – finissent dans les GE. Au sein de ces établissements, les élèves issus des « milieux populaires » sont largement sous-représentés.
 4. Dans notre étude, nous entendons par élèves de « milieux populaires », les élèves dont les parents (père et mère) sont peu diplômés (au maximum un baccalauréat, diplôme permettant d'accéder aux études supérieures) et appartiennent aux P.C.S. suivantes : ouvriers, employés, petits artisans et commerçants, petits agriculteurs. Les entretiens, réalisés auprès d'élèves de Grandes Écoles issus de « milieux populaires » se sont déroulés entre 2003 et 2005. Leur durée moyenne est de deux heures. La très grande majorité de ces élèves de « milieux populaires » interviewés ont accédé aux plus Grandes Écoles françaises (via les concours classiques tels ceux des classes préparatoires) comme l'École polytechnique (X), l'École nationale d'administration (ENA), l'École normale supérieure (ENS), l'École des hautes études commerciales (HEC), l'École nationale des chartes (ENC), etc. Pour s'affranchir des effets de génération et des effets d'âge, nous avons recueilli majoritairement des témoignages d'élèves toujours en scolarité. Quarante et un des quarante-cinq

Que l'on multiplie ou croise les indicateurs, les thématiques, les points de vue théoriques qui oscillent entre dispositions et stratégies, étudier ces excellences atypiques essentiellement à partir de la famille laisse insatisfait. Pour la plupart des élèves, le capital culturel familial semble des plus modestes. En outre, d'un côté, ces enquêtés expliquent qu'ils sont poussés par des parents empêchés de scolarité, manifestant des désirs de réussite pour eux et n'hésitant pas à faire des sacrifices financiers. Mais d'un autre côté, ils présentent également des parents distants de l'école, les aidant peu dans les devoirs, ne déployant guère de grandes stratégies dans les choix des établissements scolaires et la plupart du temps ne connaissant guère le système scolaire et ses filières d'excellence.

Plus qu'une affaire de famille, ces excellences apparaissent comme la conséquence d'un cercle vertueux, processus cumulatif, spatial et temporel combinant à la fois (f)acteurs familiaux et extra-familiaux. Pour reprendre – et transposer – une formule d'un célèbre philosophe, le cercle vertueux renvoie à l'idée que « *toutes choses [sont] causées et causantes, aidées et aidantes* » (Pascal, Fragment 72). Nous pourrions ajouter : favorisées et favorisantes.

Notre terrain d'enquête laisse donc entrevoir un cercle vertueux de la réussite scolaire (CVRS) structuré par les trois grandes dimensions que sont les orientations, le statut de « bon élève » et l'engagement.

Nous présenterons le CVRS dans sa structure puis nous montrerons brièvement, à partir du parcours d'un élève, Robert, élève de l'École nationale des chartes (ENC), que ce cercle vertueux prend plus particulièrement la forme d'une randonnée vertueuse.

élèves interviewés ont entre 20 et 30 ans. Pour comprendre et expliquer les causes et les raisons de leur excellence, deux grands thèmes ont été explorés au cours des entretiens. Le premier est l'école : il a particulièrement été demandé aux élèves de raconter leur parcours et histoires scolaires dans les moindres détails, de l'enfance à l'âge adulte. Le second est la famille : l'entretien a dès lors exploré le réseau familial (parents, grands-parents, fratrie, etc.) et ses caractéristiques (diplômes, pratiques culturelles, histoires familiales, etc.) et le rapport de la famille aux études.

UN PARCOURS STRUCTURÉ PAR TROIS DIMENSIONS. ORIENTATION, STATUT DE LEADER ET ENGAGEMENT

L'orientation

Trois dimensions émergent de nombreux entretiens. La première dimension renvoie à l'orientation. Les décisions d'orientation dépendent de nombreux paramètres, dont celui de l'information. Les orientations scolaires de ces élèves ne relèvent véritablement ni d'une programmation familiale, ni d'un plan de carrière tout tracé. Les parents et les élèves sont dotés d'une rationalité très limitée⁵ quant aux informations sur le système scolaire. Est-ce à dire que ces élèves sont guidés par une main invisible? En réalité, ils bénéficient de circonstances, de rencontres, de moments favorables pour s'informer et confirmer leurs orientations. Si les élèves de « milieux populaires » rencontrés ont opéré des choix qui les ont menés « sans faute » vers les filières d'excellence, c'est souvent parce que des acteurs extérieurs à la famille, notamment les enseignants, ont permis de telles orientations.

La figure de l'enseignant comme aiguilleur scolaire apparaît comme récurrente dans les entretiens. Les enseignants, véritables connaisseurs (des rouages du monde scolaire, des filières, des bonnes options et des bonnes classes), influent sur les orientations et, partant, sur les réussites. Ils forment et informent, enseignent et renseignent. Ils apparaissent pour beaucoup d'élèves comme les premiers informateurs et interlocuteurs sur la valeur des titres scolaires. Si beaucoup d'élèves déclarent avoir été conseillés par leurs professeurs seulement avant leur entrée dans le supérieur, quelques-uns évoquent des conseils d'orientation donnés à divers moments clés de la scolarité. Raymond, élève de Polytechnique, est un de ceux qui rencontrent des professeurs « décisifs » à de nombreux points de bifurcation du circuit scolaire. Il analyse d'ailleurs étonnamment sa trajectoire scolaire : *« J'ai eu la chance de rencontrer de bons profs principaux à chaque fois aux points capitaux de mon orientation... »* Il affirme qu'il a *« toujours suivi un peu les conseils que les professeurs [lui] ont donnés »*. Tout d'abord, il est entré en classe européenne. Ce choix s'élabore à partir des recommandations de son institutrice de CM2⁶ : *« l'institutrice m'avait proposé quand j'étais en CM2 [...] de ne pas aller dans le collège où était allé mon frère, mais d'aller dans un collège [...] où petit à*

5. Au sens de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977).

6. Cours moyen deuxième année : les élèves sont ici à l'école primaire et ont généralement 10 ans.

petit on apprend l'allemand [...] C'était une espèce de collègue franco-allemand. » Ensuite, en cinquième⁷, lorsque Raymond souhaite prendre une option technologique, son professeur principal, en le lui déconseillant, est peut-être un véritable garde-fou : « *Le prof principal de cinquième nous avait dit : "Écoutez, cette option n'est pas trop pour vous, elle est plutôt pour des gens qui ont des difficultés et donc ça serait mieux que vous fassiez une quatrième option latin."* » Il raconte aussi qu'un professeur de troisième l'encourage à aller dans un lycée très réputé dans sa région : « *À l'issue de la troisième⁸, y'a le professeur principal [...] qui me dit "Écoute, Raymond, ce qui serait bien, vu que tu aimes bien la technologie, c'est que tu ailles au lycée Weber."* [...] Et disons que j'ai accepté. Et il m'a dit qu'il y avait une filière qui me conviendrait bien. C'était de faire une seconde avec une composante technologique. Tu choisis et ensuite tu vas dans une première et terminale S⁹ donc générale avec option. » Il expliquera un peu plus loin : « *Et il se trouve que mon professeur de troisième m'a bien dit qu'il fallait que je fasse un bac général. Il ne voulait pas que je fasse un bac technologique. Au même titre, mes professeurs de seconde m'ont dit : "Raymond, faut pas que tu hésites, tu vas là."* » Il apprendra par la suite l'existence des CPGE l'année du baccalauréat. Enfin, Raymond est informé sur les stratégies à suivre jusqu'en classe préparatoire où le professeur lui suggère d'aller en filière PSI¹⁰ pour augmenter ses chances d'atteindre Polytechnique : « *Là encore, je me suis dit, de toute façon, c'est ce que j'aurais fait, mais ça confirme mon choix d'aller en PSI. Ça correspond déjà à mes goûts et si en plus il considère que j'ai plus de chance de réussir qu'en allant en MPSI¹¹, où je vais être noyé par des gens qui sont plus forts en math que moi.* » Toutes ces petites interventions instillées et répétitives de la part de ses enseignants permettent certainement d'installer et de confirmer un peu plus les choix d'orientations. Finalement, il est probable que les conseils des enseignants sont incitateurs, voire libérateurs d'inhibitions. Raymond est aiguillé, mais sa trajectoire scolaire s'opère dans un clair-obscur. S'il est mis sur les rails par ses enseignants, il ne suivra pas les recommandations d'un professeur d'aller dans un lycée parisien réputé pour ses classes préparatoires. Certes, son parcours est fléché, mais Raymond n'agit pas comme un automate. Il est aussi, avec sa famille, stratège.

7. Les élèves sont au collège et ont en règle générale 12 ans.

8. Dernière année du collège; les élèves ont 14-15 ans en moyenne.

9. Le lycée est constitué de la seconde, première et terminale. La terminale constitue la dernière année du secondaire avant l'entrée dans le supérieur. Terminale S signifie terminale scientifique.

10. Filière Physique et science de l'ingénieur.

11. Mathématiques, physique et science de l'ingénieur.

Analyser les orientations scolaires est une chose importante, car elles peuvent mettre sur la bonne voie. Les orientations présentes semblent largement dépendre des orientations passées et conditionner les orientations futures. Chez Raymond, semblent se mettre en œuvre des orientations en cascade. Les orientations ouvrent et ferment des portes. Elles produisent des « irréversibilités ». Au sein des choix d'orientations se mettent en place des phénomènes de clapets successifs. Les premières orientations ou options, ouvrant des ramifications, engagent inexorablement vers des orientations et des chemins plus particuliers, et ainsi de suite. Aussi, plus l'élève se situe dans le système de l'excellence, plus il bénéficie de précieuses informations pour bien s'orienter par la suite.

Le statut de leader

Le statut de « bon élève » est la deuxième dimension du cercle vertueux. Ce statut toujours en devenir et en construction favorise l'excellence. Il se caractérise souvent par des croyances en des capacités et par une position de « leader ».

Croire en « ses capacités », en sa « bonne étoile » est un discours récurrent chez les interviewés. Il ne nous appartient pas de dire si ces croyances sont vraies ou fausses, c'est-à-dire si ces élèves ont vraiment des « facilités¹² » –, dans tous les cas ils sont excellents. En revanche, de telles croyances peuvent avoir des conséquences cognitives et fonctionnelles sur les performances et les compétences scolaires. Ces fictions, ces rationalisations, probables conséquences de leur réussite scolaire passée ont sans doute quelques vertus performatives. Certes, les rapports entre représentation de soi et performance ne sont pas simples. Croire en son intelligence ne facilite pas toujours la réussite scolaire. Tout dépend, nous explique la psychologie sociale (Croizet et Neuville, 2004), du sens que lui confère le sujet. Si l'intelligence est perçue comme malléable, alors la réussite a des chances d'être au rendez-vous. Bien évidemment, les entretiens ne permettent pas d'étudier en profondeur de telles croyances. Néanmoins, dans leur discours, les élèves évoquant

12. Voire possèdent une intelligence supérieure, un don par rapport aux autres élèves. Mais aujourd'hui personne n'a réussi à mettre d'accord l'ensemble de la communauté scientifique sur ce qu'était l'intelligence. Il faut retenir de plus que les travaux sociologiques passés, notamment ceux de Pierre Bourdieu, ont démystifié l'idéologie du don et que des travaux de psychologie sociale récents montrent qu'en faisant varier un tant soit peu le contexte dans la classe, par exemple celui d'un examen, il était possible de faire varier les performances scolaires. Voir Monteil et Huguet (2002).

des « facilités » affirment aussi, au moment des premières difficultés ressenties, qu'ils ont dû fournir davantage d'efforts scolaires. Ainsi, l'idéologie des capacités n'exclut pas l'effort scolaire. Fiction du « don » et fiction « travail » agissent de concert. Lorsqu'Élisio, élève de l'ESSEC¹³, évoque ses facilités, il se situe dans ce registre-là. S'il n'a pas réussi, c'est, selon lui, parce qu'il a insuffisamment travaillé. Ses facilités ne se construisent pas contre le travail scolaire. Lorsqu'une mauvaise note survient, il ne doute pas de ses capacités, mais plutôt de son travail : *« Je ne doutais pas de mes capacités. Je me disais, c'est pas normal que tu aies cette note-là. Il faut que tu regardes pourquoi t'as ces notes-là. Il faut que tu comprennes ce qui ne va pas et y'a pas de raison que tu ne comprennes pas, en fait. »*

Ainsi, dans un cas comme celui d'Élisio, il n'est peut-être pas impossible de renverser l'explication de Merton (1997) relative à la névrose d'examen¹⁴, illustration du théorème de Thomas¹⁵. Il est probable que ces élèves persuadés de l'idée qu'ils vont réussir parce qu'ils ont, entre autres, les qualités requises (une bonne mémoire, l'intelligence, une grande confiance), pour y arriver, créent de meilleures conditions de réussite. De même que l'étudiant convaincu qu'il échouera à son examen favorise les conditions de son échec puisqu'il est plus porté à penser à son échec qu'à se concentrer sur les révisions, il est probable que l'élève convaincu de sa réussite par ses capacités prépare un terrain propice à l'épanouissement de sa réussite. Dans le prolongement, lorsqu'on croit ne pas être intelligent, lorsque la fiction du travail s'effondre, le choix le plus rationnel est peut-être de décider de perdre, et donc de ne pas travailler pour sauver la face¹⁶. Par symétrie, on peut penser que lorsqu'on se perçoit et qu'on est perçu comme « brillant », le choix le plus rationnel est de décider de gagner et donc de travailler, de s'investir et s'engager pour confirmer son image, de rester dans le jeu scolaire, de maintenir sa place. D'autant plus que le sujet, au fil des épreuves, perçoit et reçoit des preuves de sa réussite (notes, jugements et attitudes des professeurs et des camarades, etc.).

13. École supérieure des sciences économiques et commerciales.

14. « Convaincu qu'il échouera, l'étudiant inquiet passe plus de temps à se faire du mauvais sang, qu'à travailler, et il rend une mauvaise copie. La fausse anxiété initiale se transforme en une peur entièrement justifiée » (Merton, 1997, p. 139).

15. Voir Merton (1997, p. 136) : « Quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences. » Ce mécanisme est déjà connu au XIX^e siècle : voir à ce propos Rosenthal et Jacobson (1971).

16. On s'inspire de Dubet (2000).

Toutes ces croyances ne sont pas déconnectées des positions spatiales et temporelles que l'élève occupe. La conviction d'être « doué », qui se vérifie chaque fois un peu plus, s'articule certainement avec le « leadership » que beaucoup d'élèves occupent ou qu'on leur laisse occuper.

Si ces élèves sont convaincus de leurs capacités, c'est parce qu'ils sont certainement convainquants à la fois pour eux-mêmes, mais également pour leur entourage (leur famille et les différents acteurs du système scolaire). Nombreux sont ces élèves à avoir été dans les premiers et avoir été reconnus comme tels. Recherchant la performance et en lutte pour la première place, ces compétiteurs sont accompagnés dans leur ascension. Une position de leader leur est souvent octroyée par leur famille ou par l'école. Si certains sont entreprenants et offrent leurs « talents », d'autres sont davantage demandés, sollicités.

Tout d'abord, beaucoup laissent entrevoir une reconnaissance du leadership par l'école. Ils disent souvent avoir été présentés à des concours¹⁷ par leurs enseignants. Le fait d'être choisi ou proposé pour ces concours les classe, les sacre, les consacre. Si l'identité de « bon élève » est confirmée par la possibilité de présenter des concours, elle peut être consacrée aussi en recevant des prix. Tous ces élèves excellents sont étiquetés excellents. Parfois, la reconnaissance passe aussi par les camarades de classe. Ainsi, pour s'intégrer, Viviane, élève de l'ENC, a de l'ascendant sur ses camarades : *« Je ne tenais pas spécialement à ne pas montrer que je travaillais. Par contre, j'aidais les autres à tricher et tout ça [...]. Pour se faire bien voir. Faire les devoirs des autres, des choses comme ça. C'était une façon de penser [ou panser] ma timidité et la difficulté à aller vers les autres, et passer outre cette barrière de l'intello. »* Viviane joue aussi à l'enseignante et aide des amies : *« J'avais beaucoup d'amis qui avaient des difficultés et que j'aidais en fait et j'aimais bien ça. J'avais un côté prof, je voulais faire instit et prof pendant toute ma jeunesse. Et après les cours, je restais aider mes amis au collège. »*

Si la reconnaissance passe par l'école, elle s'élabore aussi au sein de la famille. Certains élèves se décrivent investis d'une fonction indispensable au sein de leur famille. Par exemple, Élisio est « adoubé » comme excellent élève par sa famille. Son frère aîné, scolarisé dans deux classes au-dessus de la sienne, a des « difficultés » scolaires. Élisio se voit sollicité par son frère et encouragé par sa famille pour aider celui-ci. En outre, ses fonctions ne s'arrêtent pas là. Elles sont aussi de prendre en main, de temps à autre, les affaires parentales : *« Il m'arrivait très souvent et très jeune d'aller à la sécurité sociale, d'aller à l'hôtel de ville pour mes parents,*

17. Concours généraux, dictée de Bernard Pivot par exemple.

pour ma grand-mère. Par exemple d'aller chez le médecin avec ma grand-mère, ça m'est déjà arrivé. Et bizarrement, c'est vrai que c'était plutôt moi qui le faisais... C'est vrai que c'est arrivé tôt... je me vois aller à la sécurité sociale avec ma grand-mère et lui traduire le médecin.»

Ainsi, certains de ces élèves s'inscrivent et sont inscrits clairement dans une hiérarchie scolaire et familiale. Ils sont au sommet, installés dans un statut de « mentor ». Statut qui leur permet de multiplier les tâches cognitives, d'élargir leurs compétences et de s'ouvrir à la culture. Il convient certainement pour eux de maintenir ces hiérarchies.

Le statut de « bon élève » ne retombe pas. Il perdure. Cela tient peut-être au fait que ces élèves, qui s'identifient et sont identifiés comme « bons élèves », sont et se sentent *engagés*.

L'engagement

La troisième dimension, l'engagement, constitue à notre avis le centre de gravité du cercle vertueux. Ces excellences atypiques peuvent tout d'abord s'identifier à partir de mécanismes de la soumission librement consentie. La psychologie sociale a montré¹⁸ que les individus se manipulaient et s'automanipulaient au quotidien. Dans les entretiens, des élèves évoquent notamment une obligation, un devoir de travailler, voire une obsession du travail. D'autres encore rendent compte de véritables « effets de gel¹⁹ ». Par exemple, Robert de l'ENC exprime explicitement les mécanismes d'engagement décrits par la psychologie sociale. Une fois engagé, il est difficile de s'arrêter : *« ça c'est lié à un trait de caractère [...] qui s'appelle la ténacité [...]. Je n'abandonne pas facilement [...]. Je considère qu'il faut aller jusqu'au bout. À partir du moment où on a choisi quelque chose, faut s'y tenir, même si les conditions de choix peuvent être discutables [...]. Si on n'y arrive pas, très bien, on n'a rien à se reprocher. On est allé jusqu'au bout, on a fait le maximum [...]. Mais tant qu'on n'a pas tout tenté, tant qu'on ne s'est pas accroché à un mouvement. Ça m'est très dur d'abandonner sans être arrivé à mes fins, ça paraît peut-être très prétentieux. Pourquoi je me suis accroché à l'École des chartes alors que normalement au départ j'étais plutôt parmi les plus mauvais et que d'autres qui avaient à peu près les mêmes notes que moi ne sont pas passés en deuxième année ou ne sont pas allés jusqu'au bout ? C'est*

18. Avec Beauvois et Joule (1998) notamment.

19. Voir l'effet de gel dans Beauvois et Joule (1998), p. 36 : « Encore une fois : les gens adhèrent plus au choix qu'ils ont fait qu'aux raisons ayant présidé à ce choix. Et ils y adhèrent donc au sens d'adhérence et non pas au sens d'adhésion. Qu'importe alors si le monde change au point de rendre ce choix déraisonnable, l'effet de gel les poussera néanmoins à persévérer dans leur décision. »

parce que je me suis accroché, j'ai considéré que mon objectif, c'était de rentrer à l'École des chartes et qu'il fallait que je fasse le maximum.» Effectuer un choix met en branle l'action. « Être engagé à faire, c'est s'engager à faire » (Guéguen, 2002, p. 142). Une fois l'action mise en marche, « *il faut s'y tenir* », « *aller jusqu'au bout* » affirme Robert. Pris dans l'engrenage, il devient alors difficile pour lui de faire machine arrière.

Mais l'engagement est aussi un « marcher ensemble » (Gilbert, 2003). Ces réussites reposent sur des engagements réciproques, sur des contrats tacites faits d'obligations et de devoirs, contrats réalisés d'un côté entre l'élève et la famille et de l'autre entre l'élève et l'enseignant. L'engagement se manifeste par des attentes ressenties faisant sans aucun doute écho à des effets Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1971). Ainsi, Dominique des HEC exprime des attentes doubles et est tenue par les attentes d'autrui : « *Si on travaille bien, forcément, les parents, les profs attendent toujours [...] une même réussite. Oui et surtout par rapport à mes parents, enfin, c'était surtout au niveau de la terminale et après de la prépa où [...] je ne pouvais plus décevoir parce que j'avais toujours très bien travaillé.* » Anna, normalienne d'Ulm, redouble sa deuxième année de classe préparatoire. Elle a néanmoins un soutien explicite de ses parents : « *Oui pour eux j'étais tellement bonne que je ne pouvais pas faillir. C'est pour ça aussi qu'eux..., ils ont signé le chèque en blanc sans problème ! Parce que y'avait pas de risque [...], vraiment si j'avais pas eu la seconde année [...] ils auraient été très déçus [...].* » S'il y a une mobilisation de ses parents pour ses études, ces derniers, en suivant l'avis des enseignants, semblent avoir recours à d'autres stratégies pour son frère aîné, qui s'est très vite retrouvé en CAP puis BEP²⁰. Étant donné que son frère a très vite moins bien travaillé, le contrat passé entre son frère et ses parents a certainement différé. Ainsi, c'est moins dans une socialisation différentielle entre elle et son frère que dans une spécificité des attentes et des contrats relatifs à chacun d'eux que le niveau de réussite pourrait s'appréhender. Les stratégies scolaires seraient davantage les conséquences de contrats passés et de la force des engagements. Sa famille n'est pas qu'une instance de transmission de capitaux, de normes et de valeurs, elle est également un « sujet pluriel²¹ » capable de jouer sur le niveau de réussite. Au total, ce qui fonctionne – sans entrer dans la démonstration – est sans doute moins une adéquation entre la culture scolaire et la culture familiale qu'une adéquation entre les engagements de l'élève avec sa famille et ses engagements avec l'école. Cette réussite proviendrait moins d'une congruence des capitaux entre famille et école que d'une congruence des engagements.

20. CAP (Certificat d'aptitude professionnelle); BEP (Brevet d'études professionnelles).

21. Expression de Gilbert (2003).

LA RANDONNÉE VERTUEUSE. L'EXEMPLE DE ROBERT

Notre recherche montre que la plupart du temps ces trois dimensions font corps au sein d'une séquence vertueuse. Ce cercle vertueux s'apparente à une randonnée vertueuse jalonnée d'éléments structurants et d'éléments contingents. Plus qu'une carrière, les élèves font une randonnée, « une promenade dans le fortuit²² ». En effet, d'une part, ils apparaissent aussi pris dans la force des engagements que dans des dynamiques de réseaux, de petites interactions glissantes de la vie quotidienne qui apparaissent comme des catalyseurs, des faiseurs de réussite. D'autre part, ils sont les acteurs traçant leur chemin, en saisissant et en créant également des occasions.

Robert est le seul de sa famille à avoir réalisé une excellente scolarité. Ses parents ont quitté l'école vers 14 ans. Sa réussite scolaire dépasse de loin celle de ses deux frères et de sa sœur. Son excellence pourrait se comprendre à première vue comme résultant de l'influence de parents certes peu cultivés, mais mobilisés, considérant d'ailleurs l'éducation comme un moyen d'ascension sociale. Mais sa réussite scolaire s'inscrit avant tout dans une randonnée vertueuse. Robert a passé une partie de son enfance à fréquenter une bibliothèque, stimulé par des bibliothécaires dans sa découverte des livres. Il passe ses mercredis entiers à la bibliothèque accompagné dans un premier temps par ses parents : « [...] À partir du moment où j'y ai pris goût, j'y allais seul et j'y passais des après-midi seul. Je choisisais moi-même mes livres et mes parents n'étaient pas abonnés eux-mêmes [...]. Mes parents n'empruntaient pas de livres pour eux [...]. Je pense que j'y suis allé très tôt. Mais, je m'en souviens plus très bien qui a été à l'origine [...]. Est-ce que c'est ma curiosité personnelle? Est-ce que ce sont mes parents? [...] Le fait est que c'est vraiment moi qui me suis approprié cette bibliothèque [...]. Le rayon histoire qui m'intéressait, je le connaissais par cœur. [...] Comment m'est venu le goût pour l'histoire? » En effet, d'où viennent ce goût, ce besoin d'étude, cet amour pour l'histoire? D'une socialisation familiale? Des visites de châteaux, d'une encyclopédie de l'histoire de France offerte vers l'âge de 10 ans à un Noël, qu'il finit par connaître sur le bout des doigts? Pourquoi pas. D'un engagement au sens de la psychologie sociale? Probablement. Robert est pris par la force de l'engagement. Nous avons déjà indiqué chez lui un « effet de gel ».

22. La randonnée peut renvoyer indirectement à ce qui est contingent, au fortuit : « Nous devons nous promener dans le fortuit, nous souvenant que le mot *randomness* qui le désigne vient du français "randonnée" » (Saint-Sernin, 1998, p. 111). Nous proposons l'idée de « promenades dans le fortuit », pour reprendre un titre de cet auteur.

Tout au long de sa randonnée, il se voit identifié et s'identifie comme « *bon élève* ». Il a, selon lui, des facilités. Il se présente à l'école primaire comme étant compétiteur. Il est dans une « *saine émulation avec un camarade qui était un ami* » : « *Bon, en gros, un coup c'était lui qui était premier, un coup c'était moi [...]. J'adorais l'école. J'adorais apprendre parce que j'avais des facilités.* » Il est reconnu par ses camarades comme « *bon élève* » et se voit ainsi désigné pour être le représentant de la classe lors d'un jeu culturel radiophonique. Par ailleurs, sa famille l'installe clairement dans un statut de leader. C'est par exemple lui qui organise et planifie les vacances familiales.

Une suite de coïncidences, de rencontres participent également de son excellence. Robert bénéficie de rencontres qui, d'une part, le guident dans ses choix scolaires et, d'autre part, le confortent dans son statut de « *bon élève* ». Il existe des orientations qui tiennent manifestement à la force des liens faibles²³ et parfois même qui relèvent du hasard, au sens de Cournot²⁴. Ainsi, vers l'âge de 16 ans, il profite d'un heureux hasard de circonstances qui renforce probablement sa réussite et son orientation. Son père, artisan peintre, effectue des travaux chez un client²⁵ qui s'avère être membre d'une société savante d'histoire. Les deux hommes discutent de Robert. Au-delà d'une rencontre entre un artisan et son client, ce sont aussi les qualités et les intérêts – exposés par son père – de Robert, passionné d'histoire, et de ce client, membre de cette association qui coïncident : « *C'était un client de mon père [...]. Mon père avait dû lui parler de mon goût pour l'histoire [...]. Et j'avais rencontré ce client [...] qui avait dit : "Ben, tiens ça serait bien si vous entrez à la société des lettres, je suis prêt à vous parrainer." Il fallait un deuxième parrain. Je ne connaissais personne parce que je n'appartenais pas au milieu de la bonne société [...]. Et, c'est le secrétaire général de la société savante, cet archéologue [...] qui a accepté d'être mon deuxième parrain [...]. Voilà comment je suis rentré dans cette société des lettres grâce à cette connaissance.* » Il finira par conclure ailleurs : « *Tout ça a fait que logiquement ayant fréquenté, à 15 ans, 16 ans, les archives, en étant dans une société historique à 16 ans, logiquement, j'ai su assez vite ce qu'était l'ENC et que c'était la voie toute tracée pour devenir conservateur d'archives. C'était vraiment mon objectif. Je ne pouvais pas imaginer de faire autre chose que conservateur d'archives...* »

Il existe dans le cas de Robert tout un contexte, scolaire, familial et extrafamilial et extrascolaire, favorable à son orientation et à ses acquisitions scolaires, que nous n'avons qu'effleuré ici. Sa randonnée

23. Au sens de Granovetter (1973).

24. Le hasard est défini comme la rencontre de séries causales indépendantes.

25. Qui n'est pas un ami de la famille.

enchaînant intérêts ou besoin d'étude vers la culture historique, fréquentation de lieux culturels tournés vers l'histoire, bons résultats scolaires, consolidation d'une image de « bon élève » et de « statut de leader » par sa famille, ses enseignants et ses camarades, entrée dans une société savante, informations supplémentaires, encouragements des enseignants, mobilisation familiale, etc., apparaît comme vertueuse. Tous ces petits marqueurs du quotidien se transforment certainement en attentes de plus en plus fortes. Engagé, il forme avec l'école et sa famille un « sujet pluriel » (Gilbert, 2003).

En guise de conclusion, nous aimerions ouvrir le propos au thème de l'amour des études. Ces élèves éprouvent un amour envers les études. Aussi, faut-il sans doute voir dans cette soif d'apprendre et de savoir un acte créatif au sens de Joas (1999). À notre avis, le cercle vertueux ne peut se manifester que s'il s'alimente d'une découverte, celle du « besoin » d'étude et de réussite. Reprenons à notre compte une idée de Dreyfus exposée par Joas : « C'est seulement dans des situations concrètes que l'on découvre ce qui satisfait nos tendances et ce qui correspond à nos valeurs. La concrétisation des valeurs, non moins que la satisfaction des besoins dépend d'opérations créatives. » Dreyfus a écrit cet état de choses sur le bel exemple de la rencontre amoureuse :

Lorsqu'un homme tombe amoureux, il est amoureux d'une femme bien définie, mais ce n'était pas de cette femme en particulier qu'il éprouvait le besoin *avant* de tomber amoureux. Pourtant une fois amoureux, autrement dit à partir du moment où il a trouvé satisfaction dans cette relation bien précise, ce besoin devient plus spécifique, il est le besoin de cette femme-là, et l'homme vient de faire sur lui-même une découverte créative. Il est devenu un nouvel individu, caractérisé par le besoin de cette relation et il a l'impression qu'elle lui manquait depuis toujours. Dans ce genre de découverte créative, le monde revêt une signification toute nouvelle, qui n'est le résultat ni d'une découverte pure et simple, ni d'une décision arbitraire (Dreyfus, p. 277, trad. p. 357 et suivantes ; cité par Joas, 1999, p. 173).

Finalement, pour ces élèves, étudier est un acte d'amour.

BIBLIOGRAPHIE

- Albouy, V. et T. Wanecq (2003). « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Economie et Statistique*, 361, p. 27-52.
- Baudelot, C., B. Dethare, D. Hérault, S. Lemaire et F. Rosenwald (2003). *Les classes préparatoires aux grandes écoles. Évolutions sur vingt-cinq ans*, Paris, Les dossiers, Ministère de la Jeunesse et de l'Éducation nationale et de la Recherche, DEP.
- Beauvois, J.-L. et R.-V. Joule (1998). *La soumission librement consentie*, Paris, Presses universitaires de France.

- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sciences industrielles*, Paris, Armand Colin.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit.
- Castets-Fontaine, B. (2008). « Le cercle vertueux de la réussite scolaire. Le cas des élèves de Grandes Écoles issus de "milieux populaires" », Thèse de doctorat en sociologie, Université Bordeaux 2.
- Chouarra, L. (2005). « La réussite des étudiants issus de milieux "modestes" et l'investissement scolaire des parents », dans M. Vasconcellos (dir.), *Obstacles et succès scolaires*, Lille, Presses de l'Université de Lille, coll. « Recherche », p. 159-177.
- Croizet, J.-C. et E. Neuville (2004). « Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de la réussite », dans M.-C. Toczek et D. Martinot (dir.), *Le défi éducatif, des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. (2000). « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *Année Sociologique*, 50(2), p. 383-408.
- Euriat, M. et C. Thélot (1995). « Le recrutement de l'élite scolaire en France », *Revue française de sociologie*, XXXVI, p. 403-438.
- Gilbert, M. (2003). *Marcher ensemble. Essais sur les fondements des phénomènes collectifs*, Paris, Presses universitaires de France.
- Granovetter, M.S. (1973). « The strenght of weak ties », *American Journal of Sociology*, 78, p. 1360-1380.
- Guéguen, N. (2002). *Psychologie de la manipulation et de la soumission*, Paris, Dunod.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*, Paris, Les Éditions du Cerf.
- Laacher, S. (1990). « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. », *Politix*, 3(12), 1990, p. 25-37.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard et Seuil.
- Laurens, J.-P. (1992). *Un sur cinq cents. La réussite scolaire en milieu populaire*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Merton, R.K. (1997[1953]). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin.
- Monteil, J.-M. et P. Huguet (2002). *Réussir ou échouer à l'école. Une question de contexte*, Grenoble, Presses de l'Université de Grenoble.
- Pascal, B. (1670). *Misère de l'Homme sans Dieu, Les pensées*, édition L. Brunschvicg.
- Rosenthal, R.-A. et L. Jacobson (1971). *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman.
- Saint-Sernin, B. (1998). *Cournot*, Paris, Vrin.
- Zéroulou, Z. (1988). « La réussite scolaire des enfants d'immigrés, L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, XXIX, p. 447-470.

Communication et adaptation dans les familles recomposées avec des adolescents

Julie GOSSELIN, Ph. D., C. Psych.
Professeure adjointe, École de psychologie, Université d'Ottawa

En moins de cinquante ans, la société québécoise a été le théâtre de profondes transformations qui ont ébranlé les valeurs dites traditionnelles. L'institution du mariage est devenue de moins en moins centrale dans l'accomplissement du projet parental et sa définition même est maintenant remise en question. C'est dans cette foulée que s'est développée une variété de nouvelles constellations familiales, telles que la famille monoparentale, la famille homoparentale et la famille recomposée. Les transitions familiales continuent d'augmenter et certains prédisent que d'ici cinquante ans, au moins le tiers des enfants âgés de moins de 18 ans qui demeurent avec deux adultes se trouveront dans une situation de recomposition (United States Bureau of the Census, 1998). Au Canada, le nombre de familles recomposées recensées a augmenté de 17 % entre 1995 et 2001 (Statistique Canada, 2002). Étant donné que le recensement prend seulement en considération le foyer principal de chaque enfant, il est probable que ce nombre représente une sous-estimation du phénomène. En fait, les études de la National Stepfamily Association ont permis d'identifier soixante-douze trajectoires de recomposition à la suite d'une séparation conjugale (Dunn, 2002).

Compte tenu de la précarité des unions, c'est beaucoup plus à partir de l'enfant que la famille se définit de nos jours (Le Gall, 2003). *A priori*, la famille recomposée se définit comme une famille où au moins un enfant provient d'une relation antérieure de l'un ou l'autre des partenaires (Dunn, 2002). Chaque système familial possède ses propres règles, ses frontières et ses caractéristiques. La famille recomposée présente des frontières diffuses et perméables, un sous-système conjugal vulnérable, des liens intergénérationnels forts entre le parent biologique et l'enfant, ainsi que l'interférence possible d'une personne extérieure (l'autre parent biologique) dans le fonctionnement familial (Blais et Tessier, 1988). La famille recomposée doit apprendre à se développer dans un contexte de pertes et de conflits de loyauté qui s'inscrivent dans un processus de deuil (Visher et Visher, 1998). Chacun des membres doit aussi apprendre à créer des liens avec une parenté qu'il n'a pas choisie, et avec laquelle il ne partage aucun lien de sang. C'est pourquoi le niveau de stress rapporté par les membres de familles recomposées est systématiquement plus élevé que celui rapporté par des membres de familles intactes, atteignant la parité seulement durant la quatorzième année de vie commune (Lee-Baggley, Preece et DeLongis, 2005).

Alors que pendant plusieurs années, la majorité des recherches ont tenté de comparer les familles recomposées aux familles intactes, ce n'est que récemment que la recherche s'est intéressée à la compréhension des processus en cause dans l'adaptation des membres de familles recomposées, plutôt que la simple description des différences entre ces types de constellations familiales. Une équipe pionnière dans ce domaine émergent a d'ailleurs développé une approche interactionniste basée sur la perspective du risque et de la résilience (Hetherington et Stanley-Hagan, 1999). Cette approche incorpore à la fois la théorie des systèmes familiaux, ainsi que l'approche écologique et développementale. Ce modèle permet d'examiner les facteurs et processus individuels, familiaux et environnementaux qui présentent un risque pour les membres de la famille, ou les protègent des effets négatifs durant et après les transitions familiales (Hetherington, 1993). Ce modèle multidimensionnel a l'avantage de pouvoir tenir compte de circonstances complexes qui influencent et prédisent des résultats individuels et familiaux variés (Hetherington et Stanley-Hagan, 1995). Selon cette conceptualisation, la famille recomposée est considérée comme un système composé de plusieurs individus distincts, liés par différents niveaux de sous-systèmes, et où le concept de réciprocité joue un rôle central dans son développement (Anderson *et al.*, 1999; Dunn, 2004). La rigueur méthodologique démontrée par l'équipe d'Hetherington représente une des forces majeures de ce modèle.

La recherche effectuée dans ce domaine demeure toutefois éparse et segmentaire. Dans cette nouvelle dynamique familiale, le beau-père a reçu davantage d'attention de la part des chercheurs, tandis que la belle-mère a été plus négligée. Cette différence est en partie imputable à la relative rareté des familles recomposées impliquant une belle-mère (Coleman, Ganong et Fine, 2000; Leridon, 1993). Pourtant, dans un contexte de pluriparentalité tel que celui de la famille recomposée, le concept de « parentalité sociale » prend tout son sens, et cela, peu importe le sexe du protagoniste en cause.

Selon Schrodt (2006), il n'y a aucun doute que les défis relevés par la famille recomposée devront être négociés à travers la communication interpersonnelle. En fait, la qualité de la communication familiale a été liée à plusieurs aspects de l'adaptation à la reconstitution familiale, comme la gestion des frontières et des conflits (Afifi, 2003; Coleman, Ganong et Fine, 2004; Golish, 2003; Stewart, 2005), la définition des rôles de chacun des membres et de la relation qui les unit (Baxter *et al.*, 2004; Beaudry *et al.*, 2004; Braithwaite et Baxter, 2006; Schrodt, 2006), et le développement d'une identité familiale (Banker *et al.*, 2004; Braithwaite *et al.*, 2001). Il apparaît clairement que tout modèle de l'adaptation à la reconstitution familiale doit inclure cette composante s'il veut rendre compte de la complexité des processus familiaux en cause.

DESCRIPTION DE LA PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans le cadre de cette étude, j'ai choisi de m'intéresser en particulier aux familles recomposées avec des adolescents. Les familles recomposées impliquant des adolescents semblent vivre plus de difficultés que les autres familles recomposées (Hetherington, Bridges et Insabella, 1998; Saint-Jacques et Cloutier, 2004). En effet, les plus jeunes enfants semblent généralement accepter un beau-parent plus rapidement que les adolescents (Bray, 1999). L'adolescence, qui est une période de changements majeurs, perturbe les relations parents/enfants (Barnes et Olson, 2003). Les adolescents peuvent donc démontrer plus de réticences à accepter l'autorité d'un beau-parent qu'un enfant plus jeune (Coleman *et al.*, 2000). D'après Afifi (2003), l'adolescent peut aussi percevoir l'arrivée d'un beau-parent dans le cercle familial comme un intrus, perturbant la distribution des rôles préalablement établis.

Notre objectif principal est de présenter, dans le cadre d'une approche du risque et de la résilience, les processus individuels, interpersonnels et systémiques qui entrent en jeu dans l'adaptation des

membres de familles recomposées avec des adolescents. De plus, nous avons pour objectif de présenter comment l'utilisation de méthodes d'analyses statistiques complémentaires permet de clarifier et d'enrichir notre interprétation des résultats provenant des recherches effectuées dans ce domaine. Les composantes étudiées sont les suivantes :

- a) *Facteurs individuels*: perception du participant de la qualité de la communication dans la famille recomposée et son niveau d'adaptation psychosociale à la reconstitution familiale ;
- b) *Facteurs sociodémographiques*: sexe et âge du répondant, type de garde, durée de la cohabitation en famille recomposée, nombre de jours de cohabitation par mois, âge de l'adolescent lors de la séparation de ses parents ;
- c) *Facteurs interpersonnels et systémiques*: perception des autres membres de la famille recomposée en ce qui a trait à la qualité de la communication au sein de la famille et adaptation psychosociale des autres membres à la reconstitution familiale.

Dans le but de tenir compte de la complexité du système familial recomposé, trois membres de chaque famille recomposée ont participé à cette étude : l'adolescent, son parent biologique et le conjoint hétérosexuel de son parent biologique. Puisque trois membres de la même famille remplissent les mêmes questionnaires, il est possible de considérer la perception particulière de chacun des membres en ce qui a trait à leur adaptation à la reconstitution familiale. Il est également possible de prendre en considération l'influence des différentes mesures d'adaptation des autres membres dans l'adaptation d'un membre particulier, ce qui a été fortement suggéré par d'autres chercheurs dans le passé (Baxter *et al.*, 2004).

MÉTHODES

L'échantillon des quatre-vingts familles recomposées participant à cette recherche représente un des plus grands échantillons à participer à une collecte de données originales dévouée à l'étude de facteurs psychologiques liés à l'adaptation des membres de familles recomposées avec des adolescents. Cet échantillon québécois a été invité à participer lors de différentes campagnes de recrutement dans la région de Montréal, Gatineau et Québec, et grâce à la collaboration de la Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec entre 2004 et 2006. Pour participer à cette étude, la famille devait compter au moins un adolescent (âgé de douze à dix-huit ans) demeurant de façon régulière (à temps partiel ou à temps plein) dans le ménage étudié. Cet

échantillon a le mérite de 1) regrouper trois membres de chaque famille étudiée; 2) de présenter un bon équilibre entre les familles de beaux-pères (54 %) et de belles-mères (46 %); et 3) de représenter des familles provenant de milieux urbains et ruraux¹.

La majorité des participants sont d'origine caucasienne (98 %). Le statut socioéconomique des familles est principalement de classe moyenne. Les couples rapportent vivre ensemble depuis près de cinq ans en moyenne (M = 56,23 mois, ET = 45,41), ce qui indique un échantillon composé à la fois de jeunes familles recomposées et de familles recomposées plus établies. Chez les adolescents, la majorité, soit 69 % (N = 55), sont des filles. L'âge moyen des adolescents lors de la séparation de leurs parents est 5,56 ans (ET = 3,60). L'âge des participants, le statut parental des beaux-parents et d'autres informations sociodémographiques se trouvent dans les tableaux 1 et 2.

TABLEAU 1
Caractéristiques démographiques de l'échantillon

	Familles de beaux-pères (N = 43)		Familles de belles-mères (N = 37)	
	M	ET	M	ET
Nombre de jours de cohabitation/mois	22,79	8,62	18,41	9,58
Durée de la relation de couple (mois)	79,98	58,56	90,51	79,64
Durée de la recomposition (mois)	68,51	42,70	78,05	51,14
Beau-parent est aussi un parent bio	75,0%		48,7%	
Type de garde :				
Mère à temps plein	29 (67,5%)		8 (23,1%)	
Père à temps plein	1 (2,5%)		13 (35,9%)	
Garde partagée	13 (30,0%)		15 (41,0%)	

1. Cette étude a reçu l'approbation du bureau de l'éthique de la faculté des sciences sociales de l'Université de Montréal, et était soutenue financièrement par des bourses de recherche offertes par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), et par le Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ).

TABLEAU 2
Moyenne et écart-type d'âge des participants et aux échelles EAR et ECBP

	Parents biologiques				Beaux-parents				Adolescents			
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes		Garçons		Filles	
	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET	M	ET
Âge	41,10	5,39	40,85	5,25	42,93	7,17	37,89	7,77	14,26	1,81	13,77	2,05
EAR	2,83	0,15	2,79	0,16	2,66	0,16	2,63	0,16	2,71	0,16	2,68	0,16
ECBP	75,03	9,33	75,36	10,69	67,60	12,60	71,46	13,39	71,74	13,19	69,36	13,49

INSTRUMENTS

Questionnaire d'information générale (Gosselin *et al.*, 2003)

Chaque participant a répondu à des questions portant sur son âge, son sexe, le statut parental du beau-parent, le type de garde, le niveau d'éducation atteint, le revenu familial, le nombre total de mois de cohabitation, le nombre de jours de cohabitation par mois, etc.

L'échelle d'adaptation à la recomposition (ÉAR) (Crosbie-Burnett, 1989; traduite par Gosselin *et al.*, 2003)

Cette échelle a été adaptée du *Stepfamily Adjustment Scale* (SAS) pour la population québécoise. Cette échelle comporte une série de sous-échelles mesurant différents aspects de l'adaptation à la recomposition (tels que le degré d'exclusion du beau-parent, la présence de triangulation et les problèmes avec les rôles et les frontières). Le questionnaire existe en trois formulaires (parent biologique, beau-parent et adolescent) et les items sont codés selon une échelle de type Likert. Crosbie-Burnett (1989) a procédé à la validation de cet instrument avec une population américaine et a démontré la pertinence d'utiliser à la fois les sous-échelles et l'échelle totale, selon le construit d'intérêt. La version traduite de cet instrument fait présentement l'objet d'une étude de validation pour la population canadienne-française (Jani et Gosselin, 2010).

L'échelle de communication (beau)parentale (ECBP) (Barnes et Olson, 2003; traduite par Gosselin *et al.*, 2003)

Cette échelle a été adaptée du *Parent-Adolescent Communication Scale* (PACS) pour la population québécoise. Cet instrument mesure la qualité de la communication entre parent (ou beau-parent) et adolescent. Le questionnaire existe en deux formulaires (parent/beau-parent et adolescent) et les items sont codés selon une échelle de type Likert. L'étude de validation effectuée avec une population québécoise indique un indice de cohérence interne similaire à celui de la version originale (Alpha de Cronbach = 0,87) (Barnes et Olson, 2003) et une bonne validité discriminante (Gosselin *et al.*, 2003).

RÉSULTATS

Des analyses de variance (ANOVA) ont été effectuées afin de déterminer s'il y avait des différences significatives entre les résultats obtenus à l'EAR et à l'ECBP compte tenu du type (adolescent, parent ou beau-parent) de répondant, ou selon son sexe ou son âge. Aucune des analyses n'a révélé de différence significative ($p < 0,05$). Par contre, il existe certaines différences significatives dans la composition de l'échantillon. D'abord, les belles-mères de notre échantillon sont significativement plus jeunes que les beaux-pères, par près de cinq ans en moyenne ($p < 0,04$). Elles ont aussi significativement moins de chance d'avoir des enfants biologiques que leurs homonymes masculins (48,7 % versus 75 %; $p < 0,03$). Enfin, le type de garde (à temps plein chez la mère, à temps plein chez le père, partagée) est lié à des différences significatives dans le nombre de jours de cohabitation par mois ($F = 23,65$; $p < 0,01$). La moyenne obtenue par chacun des groupes de répondants à chaque mesure se trouve dans le tableau 2. En général, les résultats obtenus à l'EAR indiquent des niveaux d'adaptation modérés à la recomposition. Dans l'ensemble, les participants rapportent un niveau moyen de qualité de la communication familiale (ECBP); les mères biologiques rapportent le plus haut niveau de qualité et les beaux-pères le plus bas.

Analyses par régressions multiples de l'adaptation à la recomposition familiale (EAR)

Pour chacun des groupes de répondants, des analyses de régression multiples ont été effectuées en utilisant un design hiérarchique en quatre blocs. Dans le premier bloc de variables incluses dans la prédiction de l'adaptation à la recomposition, on retrouve les résultats de ce groupe de répondants à l'ECBP (par exemple, pour la prédiction de l'adaptation des adolescents, nous incluons le résultat des adolescents à l'ECBP). Dans le second bloc, on a ajouté les variables démographiques de l'échantillon (âge et sexe des répondants, durée de la cohabitation, âge de l'enfant à la séparation, etc.). Dans les troisième et quatrième blocs, on a ajouté les résultats des autres groupes de répondants à l'ECBP et à l'EAR (par exemple, les résultats des parents biologiques et des beaux-parents). Seules les variables qui contribuent significativement à la prédiction de l'adaptation à la recomposition familiale ($p < 0,05$) sont retenues. Les résultats des modèles d'analyses de régressions multiples se trouvent dans les tableaux 3 (adolescents), 4 (beaux-parents) et 5 (parents biologiques).

TABLEAU 3
Prédiction de l'adaptation des adolescents
 (modèle de régression multiple hiérarchique) (N = 80)

Variable	B	SE B	β
Modèle 1			
(Constant)	2,416	0,093	
ECBP Ado	3,928E-03	0,001	0,335
Modèle 2			
(Constant)	2,377	0,092	
ECBP Ado	3,838E-03	0,001	0,328
Durée cohabitation	8,318E-04	0,000	0,242

Note: $R^2 = 0,11$ pour modèle 1; $R^2 = 0,17$ pour modèle 2; $\Delta R^2 = 0,15$ pour modèle 2 ($p < 0,028$).

TABLEAU 4
Prédiction de l'adaptation des beaux-parents
 (modèle de régression multiple hiérarchique) (N = 80)

Variable	B	SE B	β
Modèle 1			
(Constant)	2,536	0,042	
Nb jours cohabitation/mois	5,424E-03	0,002	0,321

Note: $R^2 = 0,10$ pour modèle 1; $\Delta R^2 = 0,09$ pour modèle 1 ($p < 0,005$).

TABLEAU 5
Prédiction de l'adaptation des parents biologiques
 (modèle de régression multiple hiérarchique) (N = 80)

Variable	B	SE B	β
Modèle 1			
(Constant)	2,375	0,126	
ECBP Parent	5,814E-03	0,002	0,382
Modèle 2			
(Constant)	2,224	0,140	
ECBP Parent	5,300E-03	0,002	0,349
ECBP Ado	2,716E-03	0,001	0,239

Note: $R^2 = 0,15$ pour modèle 1; $R^2 = 0,20$ pour modèle 2; $\Delta R^2 = 0,18$ pour modèle 2 ($p < 0,028$).

Chez les adolescents, la variable qui contribue le plus à la prédiction de leur adaptation psychosociale à la recomposition est la qualité de la communication avec le beau-parent. Même si sa contribution est modeste ($R^2 = 0,11$; $p < 0,03$), elle demeure significative. La seule autre variable qui permet d'améliorer le niveau de prédiction est la durée de la recomposition, indiquant qu'une cohabitation plus récente est liée à un niveau d'adaptation plus élevé chez ce groupe de participants ($R^2 = 0,17$; $p < 0,028$).

Pour les beaux-parents, les résultats reflètent aussi l'importance de la cohabitation dans l'adaptation des membres de familles recomposées, puisque la seule variable qui contribue de façon significative à la prédiction de l'adaptation à la recomposition est le nombre de jours de cohabitation par mois ($R^2 = 0,10$; $p < 0,005$). Ce résultat indique que plus l'adolescent est présent dans le ménage recomposé, plus le beau-parent rapporte des difficultés d'adaptation.

Enfin, les analyses de régression effectuées dans le but d'identifier les variables liées à l'adaptation des parents biologiques présentent un modèle similaire à celui des analyses effectuées pour les adolescents. Les deux variables qui expliquent le mieux les variations dans l'adaptation des parents biologiques sont la qualité de la communication entre le parent biologique et l'adolescent (telle que perçue à la fois par le parent et par l'adolescent) ($R^2 = 0,20$; $p < 0,028$).

Ce dernier modèle illustre bien le fait que la perception du répondant cible est significative dans la prédiction de son adaptation, mais que nous sommes aussi en mesure d'améliorer de façon appréciable notre prédiction en incluant la perception des autres membres de la famille recomposée. Pris ensemble, les résultats des analyses de régression multiple soulignent l'importance de la contribution de facteurs individuels (la perception du répondant) et systémiques (durée de la cohabitation, nombre de jours de cohabitation par mois, perception des autres membres) dans la prédiction de l'adaptation de chacun des membres de la famille recomposée.

Analyses par données groupées de l'adaptation à la recomposition familiale (EAR)

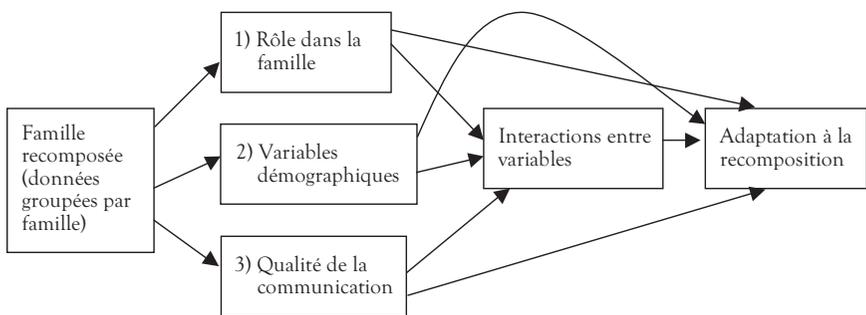
Une seconde série d'analyses à l'aide d'un modèle linéaire mixte a été effectuée sur les mêmes données de recherche. Ce modèle d'analyses statistiques représente une extension du modèle linéaire général, mais contrairement à celui-ci, il ne nécessite pas que les observations soient indépendantes les unes des autres. C'est donc un modèle particulièrement

utile lorsqu'on fait face à des données qui sont corrélées ensemble, comme celles provenant des membres d'une même famille. Ce modèle a déjà été utilisé pour étudier la qualité des relations parent-enfant et la prédiction du risque de psychopathologie infantile dans différents contextes familiaux (O'Connor, Hetherington et Reiss, 1998 ; O'Connor *et al.*, 2001 ; O'Connor *et al.*, 2006).

Dans le cadre de cette étude, j'ai regroupé les données de chacun des répondants d'une même famille pour créer un échantillon de 80 familles recomposées. Dans ce modèle d'analyses, le rôle joué par chacun des membres est considéré comme une mesure répétée à trois niveaux (adolescent, beau-parent, parent biologique). La contribution des variables démographiques de l'échantillon dans la prédiction de l'adaptation à la recomposition familiale (durée de la cohabitation, âge de l'adolescent à la séparation, type de garde, etc.) a aussi été considérée. Enfin, puisque cette variable avait généré la majorité des résultats significatifs dans nos analyses de régression multiple, nous avons aussi ajouté les résultats à l'ECBP. Seules les variables qui contribuent significativement à la prédiction de l'adaptation à la recomposition familiale ($p < 0,05$) sont retenues. Le modèle linéaire mixte de prédiction de l'adaptation à la recomposition familiale est illustré à la figure 1.

FIGURE 1

Modèle linéaire mixte de prédiction de l'adaptation à la recomposition familiale



Les résultats de cette série d'analyses se trouvent dans le tableau 6. Dans le modèle 1, on note que le rôle joué par chacun des membres (adolescent, beau-parent ou parent biologique) constitue un effet principal significatif dans l'explication des variations dans l'adaptation des

TABLEAU 6
Prédiction de l'adaptation des familles recomposées
 (modèle de régression linéaire mixte par données groupées)

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Effets principaux				
Intercept	2,65 (0,18)*	2,69 (0,02)*	2,50 (0,65)*	2,79 (0,11)*
Composantes individuelles				
Rôle 1	2,81 (0,03)*	2,81 (0,03)*	2,64 (0,03)*	2,40 (0,16)*
Rôle 2	2,69 (0,03)	2,69 (0,03)	2,54 (0,03)	2,48 (0,14)*
Rôle 3	2,65	2,65	2,50	2,79
ECBP			0,01 (0,01)*	0,01 (0,01)
Composante familiale				
Âge à la séparation**		-0,01 (0,01)*	-0,01 (0,01)*	-0,01 (0,01)*
Interactions				
Rôle 1 X ECBP				0,01 (0,01)*
Rôle 2 X ECBP				0,01 (0,01)*
Rôle 3 X ECBP				0,00
BIC	-177,90	-164,52	-159,79	-150,73

Notes: * $p < 0,05$. N pour modèle final = 75 familles recomposées.

** Nous avons exclu les coefficients d'interaction de l'âge à la séparation des modèles de prédiction, puisqu'ils n'étaient pas significatifs et parce qu'ils réduisaient le niveau de signification de cette composante en tant qu'effet principal.

membres de chacune des familles recomposées. Le modèle 2 indique que la prédiction du degré d'adaptation des familles recomposées est majorée lorsque l'on ajoute l'âge de l'adolescent lors de la séparation de ses parents. Particulièrement, les familles recomposées où l'adolescent a vécu la séparation de ses parents à un plus jeune âge présentent plus de problèmes d'adaptation à la recombinaison. Le modèle 3 illustre que, même après avoir pris en considération le rôle joué par chacun des membres de la famille et les autres variables démographiques de l'échantillon, la qualité de la communication fait une contribution additionnelle significative à la prédiction de l'adaptation à la recombinaison familiale (une meilleure communication est liée à une meilleure adaptation). Il est important de souligner que le rôle joué par chacun des membres de la famille et l'âge de l'adolescent à la séparation demeurent néanmoins significatifs comme effets principaux une fois cette dernière variable introduite dans le modèle de prédiction. Enfin, le modèle 4 indique que lorsque l'on considère les interactions significatives potentielles entre les variables retenues dans le dernier modèle, on retrouve une

interaction significative entre le rôle joué par les membres et la qualité de la communication. Une fois que cette interaction est incluse dans le modèle, seul l'âge de l'adolescent à la séparation demeure significatif comme effet principal.

En résumé, le modèle linéaire mixte reproduit en grande partie les résultats obtenus par les analyses par régressions multiples, mais il permet aussi de clarifier la contribution et l'interaction des variables individuelles et systémiques. En effet, alors que la qualité de la communication familiale demeure une variable importante dans la prédiction de l'adaptation des familles recomposées, on remarque ici que celle-ci interagit avec le rôle du membre pour expliquer les différences existant entre les familles de notre échantillon. Par ailleurs, on note aussi la contribution d'une variable qui n'avait pas produit de résultat significatif dans la première série d'analyses par régressions multiples, soit l'âge de l'adolescent à la séparation de ses parents, ce qui suggère l'importance de facteurs historiques dans le niveau d'adaptation actuel des familles recomposées. Ce dernier résultat souligne le fait que la recomposition fait partie d'un processus de transitions familiales qui s'échelonne dans le temps. Le présent de ces familles témoigne du passé de leurs membres, et ce passé contribue à créer un contexte particulier avec lequel chacun des membres doit composer dans ses efforts d'adaptation.

DISCUSSION

Les modèles d'analyses sélectionnés permettent de jeter deux regards différents, mais complémentaires, sur la problématique de l'adaptation à la recomposition familiale. D'abord, les modèles de régressions multiples ont permis d'étudier les facteurs qui contribuent à l'adaptation de chacun des groupes de répondants, tout en prenant en considération l'influence des résultats obtenus par les autres membres de la famille recomposée. Ensuite, le modèle d'analyse linéaire mixte par données groupées a permis d'identifier ce qui contribue à l'adaptation des familles recomposées, et de déceler les facteurs qui permettent de différencier les familles qui vivent plus de difficulté dans ce processus de celles qui rapportent un meilleur niveau d'adaptation. Ces deux modèles d'analyse statistique fournissent des informations cohérentes et complémentaires qui soutiennent une vision interactionniste de l'adaptation à la recomposition familiale.

D'abord, les résultats obtenus démontrent l'importance de variables individuelles (rôle du répondant), interpersonnelles (qualité de la communication familiale), systémiques (nombre de jours de cohabitation par mois), et historiques (durée de la recomposition, âge de l'adolescent à

la séparation de ses parents). Cela illustre bien la complexité de cette problématique. La famille recomposée est un système composé de plusieurs individus liés par différents niveaux de relations, au sein desquelles le concept de réciprocité joue un rôle important. Les processus en jeu s'inscrivent dans un contexte historique qui impose un certain nombre de facteurs de risque et de résilience au système familial actuel.

Pour illustrer cette conclusion, prenons un exemple tiré de nos résultats. Selon le modèle linéaire mixte, l'âge de l'adolescent lors de la séparation de ses parents contribue de façon significative à des différences dans l'adaptation chez notre échantillon de familles recomposées. Si cela peut en surprendre quelques-uns, il faut comprendre que plus un enfant vit la séparation de ses parents en bas âge, plus il est à risque d'être exposé à un nombre de facteurs de risque important pour son développement. Cette situation reflète aussi un contexte familial plus à risque d'un point de vue socioéconomique.

Par ailleurs, un enfant qui vit la séparation de ses parents en bas âge n'est pas aussi bien outillé (régulation des émotions, *coping*) qu'un enfant plus âgé pour faire face à la période chaotique qui fait généralement suite à la séparation. En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle un enfant qui vit la séparation de ses parents en bas âge sera davantage affecté négativement qu'un enfant plus vieux, parce que la désorganisation temporaire de son attachement envers chacun de ses parents sera vécue de façon plus intense, puisqu'il est dans une position émotive et identitaire plus vulnérable (Solomon et George, 1999). De plus, un enfant issu d'une famille où la séparation a eu lieu plus tôt provient souvent d'un milieu familial qui est à la base plus à risque (tant sur le plan des ressources socioéconomiques, que sur celui du capital parental) que celui d'un enfant issu d'une famille qui vit la séparation plus tard dans son histoire (Conger et Donnellan, 2007). Enfin, notons que lorsqu'un enfant vit la séparation de ses parents en bas âge, il est plus à risque de vivre d'autres séparations familiales subséquentes, ce qui le place dans une trajectoire développementale significativement plus chaotique (Marcil-Gratton *et al.*, 2003). Une fois ces éléments pris en compte, on peut facilement comprendre que cette variable ait un effet notable sur le degré d'adaptation de notre échantillon de familles recomposées.

Ensuite, on remarque dans notre dernier modèle d'analyse par données groupées une interaction significative entre le rôle du répondant et la qualité de la communication familiale dans la prédiction de l'adaptation à la recomposition. Ce résultat indique que, d'une part, il y a des différences significatives dans l'adaptation des différents membres de chaque famille recomposée selon le rôle que joue le répondant dans sa famille (adolescent, beau-parent ou parent biologique). D'autre part,

la qualité de la communication rapportée par les répondants permet de départager les familles recomposées mieux adaptées de celles qui vivent plus de difficultés, mais l'incidence de cette variable dépend du répondant. En effet, les résultats du modèle de régressions multiples pour la prédiction de l'adaptation des parents biologiques avaient aussi démontré que la qualité de la communication parent-enfant rapportée par le parent était liée à son niveau d'adaptation, tout comme la qualité de la communication parent-enfant rapportée par l'adolescent. Pris ensemble, ces résultats soulignent l'importance de la qualité des rapports interpersonnels et son incidence à la fois sur l'adaptation de chacun des membres de la famille recomposée, et sur l'adaptation de la famille recomposée en tant que système.

On comprend aisément que les individus qui démontrent une meilleure capacité pour s'exprimer efficacement et pour développer et maintenir des rapports interpersonnels sains sont sans doute mieux outillés pour négocier et résoudre des conflits. De plus, on s'attendrait à ce que ces individus présentent des comportements plus socialement habiles, tant dans leur milieu familial qu'ailleurs. Enfin, les familles où l'on trouve une meilleure communication offrent généralement un encadrement plus structuré et plus engagé que les familles où l'on rapporte plus de problèmes de communication, ce qui est lié à une meilleure adaptation psychosociale des enfants (Golish, 2003). Par conséquent, la qualité de la communication familiale pourrait représenter un facteur de résilience important. Cette conclusion suggère une piste de prévention et d'intervention intéressante, puisque nos résultats suggèrent qu'une amélioration de la qualité de la communication interpersonnelle au sein des familles recomposées à risque pourrait être liée à une meilleure adaptation psychosociale de ses membres et du système familial dans son ensemble à court et à moyen terme.

CONCLUSION

Le problème central de toute recherche portant sur la famille recomposée est que celle-ci demeure imparfaite. En effet, alors que nous sommes en mesure d'évaluer certains processus liés à l'adaptation de catégories de membres de ce type de famille, nous sommes incapables de prédire l'adaptation d'un individu particulier. Les recherches effectuées à ce jour se sont aussi davantage intéressées aux conséquences du divorce et de la reconstitution, qu'aux processus en jeu durant ces transitions familiales. Enfin, notre compréhension des facteurs qui influencent l'adaptation individuelle des membres de la famille recomposée a également été limitée par le fait que la plupart des études n'ont fait

appel qu'à un seul répondant par famille. Dans ce contexte, il n'est pas possible d'évaluer le rôle de la réciprocité et des effets d'interaction dans le fonctionnement de cette constellation familiale.

Cette étude a voulu répondre à ces lacunes, en misant sur un devis de recherche qui permettrait de créer un modèle intégré des facteurs liés à l'adaptation des différents membres de la famille recomposée, et des différentes familles recomposées. Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle différents niveaux de variables (individuelles, interpersonnelles et systémiques) seraient reliés de façon différente à l'adaptation individuelle de chaque catégorie de participant (parent biologique, beau-parent, adolescent). Nous avons aussi proposé qu'en intégrant les résultats des différentes catégories de participants, nous pourrions obtenir une meilleure prédiction de l'adaptation psychosociale des participants et des familles en tant qu'unités. Enfin, nous avons posé l'hypothèse selon laquelle la communication représenterait un construit central dans les mécanismes d'adaptation à la recomposition.

Alors que notre question de départ portait sur le rôle des facteurs de risque et de résilience dans l'adaptation des familles recomposées avec des adolescents, nous sommes forcés d'admettre que les réponses que ce travail de recherche a générées suscitent maintenant de nouvelles questions : puisque le niveau d'adaptation de chaque membre de la famille recomposée semble influencer le niveau d'adaptation des autres membres, quel rôle joue le couple à la tête de la famille recomposée dans l'adaptation de ses membres ? Quelle influence ont les ex-conjoints sur l'adaptation des membres de la famille recomposée ? Quelle place occupe le processus de détermination des rôles beaux-parentaux dans la définition de normes adaptatives dans la famille recomposée ? Est-il possible pour le beau-parent d'occuper une place générationnelle à côté de la place généalogique des parents biologiques, en dehors de toute rivalité ? Ce questionnement se trouve au cœur d'un défi de taille que s'est donné la société québécoise en reconnaissant la diversification des constellations familiales.

BIBLIOGRAPHIE

- Afifi, T.D. (2003). « Feeling caught » in stepfamilies: Managing boundary turbulence through appropriate communication privacy rules », *Journal of Social and Personal Relationships*, 20(6), p. 729-755.
- Anderson, E.R., S.M. Greene, E.M. Hetherington et W.G. Clingempeel (1999). « The dynamics of remarriage: Adolescent, parent and sibling influences », dans E.M. Hetherington (dir.), *Coping with Divorce, Single Parenting and Remarriage: A Risk and Resiliency Perspective*, p. 295-319.

- Banker, B.S., S.L. Gaertner, J.F. Dovidio, M. Houlette, K.M. Johnson et B.M. Riek (2004). «Reducing stepfamily conflict: The importance of inclusive social identity», dans M. Bennett et F. Sani (dir.). *The Development of the Social Self*, New York, Psychology Press, p. 267-288.
- Barnes, H. et D.H. Olson (2003). «Parent-Adolescent Communication Scale», *Family Inventories Package, Life Innovations*.
- Baxter, L.A., D.O. Braithwaite, L. Bryant et A. Wagner (2004). «Stepchildren's perceptions of the contradictions in communication with stepparents», *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(4), p. 447-467.
- Beaudry, M., J.-M. Boisvert, M. Simard, C. Parent et M.-C. Blais (2004). «Communication: A key to meeting the challenges of stepfamilies», *Journal of Divorce and Remarriage*, 42(1/2), p. 85-104.
- Blais, M.-C. et R. Tessier (1988). *Alliances et relations dans la famille reconstituée. Recherche documentaire et analyse systémique*.
- Braithwaite, D.O. et L.A. Baxter (2006). «“You're my parent but you're not”: Dialectical tensions in stepchildren's perceptions about communicating with the nonresidential parent», *Journal of Applied Communication Research*, 34(1), p. 30-48.
- Braithwaite, D.O., L.N. Olson, T.D. Golish, C. Soukup et P. Turman (2001). «“Becoming a Family”: Developmental processes in blended family discourse», *Journal of Applied Communication Research*, 29(3), p. 221-247.
- Bray, J.H. (1999). «From marriage to remarriage and beyond: Findings from the developmental issues in stepfamilies research project», dans E.M. Hetherington (dir.), *Coping with divorce, single parenting and remarriage. A risk and Resiliency Perspective*, p. 253-271.
- Coleman, M., L. Ganong et M. Fine (2000). «Reinvestigating remarriage: Another decade of progress», *Journal of Marriage and Family*, 62, p. 1288-1307.
- Coleman, M., L. Ganong et M. Fine (2004). «Communication in stepfamilies», dans A.L. Vangelisti (dir.). *Handbook of Family Communication*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Ass. Publishers, p. 215-232.
- Conger, R.D. et M.B. Donnellan (2007). «An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development», *Annual Review of Psychology*, 58, p. 175-199.
- Crosbie-Burnett, M. (1989). «Application of family stress theory to remarriage: A model for assessing and helping stepfamilies», *Family Relations*, 38, p. 323-331.
- Dunn, J. (2002). «The adjustment of children in stepfamilies: Lessons from community studies», *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), p. 154-161.
- Dunn, J. (2004). «Understanding children's family worlds: Family transitions and children outcome», *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), p. 224-235.
- Golish, T.D. (2003). «Stepfamily communication strengths: Understanding the ties that bind», *Human Communication Research*, 29(1), p. 41-80.

- Gosselin, J., V. St-Gelais, A. Poirier et H. David (2003, non publié). « Échelle de communication (beau)parentale : validation préliminaire en langue française du Parent-Adolescent Communication Scale (PACS) pour la famille recomposée », présentation en atelier, 8^e symposium québécois de recherche sur la famille, Trois-Rivières, 4 novembre 2005.
- Hetherington, E.M., M. Bridges et G.M. Insabella (1998). « What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment », *American Psychologist*, 53(2), p. 167-184.
- Hetherington, E.M. (1993). « An overview of the Virginia Longitudinal Study of divorce and remarriage with a focus on early adolescence », *Journal of Family Psychology*, 7(1), p. 39-56.
- Hetherington, E.M. et M.M. Stanley-Hagan (1995). « Parenting in divorced and remarried families », dans M.H. Bornstein (dir.). *Handbook of Parenting. Status and Social Conditions of Parenting*, 3, p. 233-254.
- Hetherington, E.M. et M.M. Stanley-Hagan (1999). « The adjustment of children with divorced parents: a risk and resiliency perspective », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), p. 129-140.
- Jani, E. et J. Gosselin (2010, non publié). « La validation en langue française d'une mesure de l'adaptation des membres de familles recomposées avec des adolescents », présentation, Congrès annuel de la Société québécoise de recherche en psychologie (SQRP), Montréal, 19 mars 2010.
- Le Gall, D. (2003). « Filiations volontaires et biologiques : la pluriparentalité dans les sociétés contemporaines », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51, p. 118-123.
- Lee-Baggley, D., M. Preece et A. DeLongis (2005). « Coping with interpersonal stress: role of the Big Five Traits », *Journal of Personality*, 73(5), p. 1141-1180.
- Leridon, H. (1993). « Recomposer les familles dans les sources statistiques », dans M.-T. Meulders-Klein et I. Théry (dir.). *Les recompositions familiales aujourd'hui*, p. 52-65.
- Marcil-Gratton, N., H. Juby, C. Le Bourdais et P.-M. Huot (2003). « Du passé conjugal des parents au devenir familial des enfants: un exemple de la nécessité d'une approche longitudinale », *Sociologie et Sociétés*, 35(1), p. 143-164.
- O'Connor, T.G., E.M. Hetherington et D. Reiss (1998). « Family systems and adolescent development: Shared and nonshared risk and protective factors in nondivorced and remarried families », *Development and Psychopathology*, 10, p. 353-375.
- O'Connor, T.G., J. Dunn, J.M. Jenkins et J. Rasbah (2006). « Predictors of between-family and within-family variation in parent-child relationships », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), p. 498-510.
- O'Connor, T.G., J. Dunn, J. Jenkins, K. Pickering et J. Rasbah (2001). « Family settings and children's adjustment: Differential adjustment within and across families », *British Journal of Psychiatry*, 179, p. 110-115.

- Saint-Jacques, M.-C. et R. Cloutier (2004). « Les nouvelles familles : recomposition familiale et adaptation des enfants », *Psychologie Québec*, 21(2), p. 18-23.
- Schrodt, P. (2006). « The stepparent relationship index: Development, validation, and associations with stepchildren's perceptions of stepparent communication competence and closeness », *Personal Relationships*, 13, p. 167-182.
- Solomon, J. et C. George (1999). *Attachment Disorganization*, Guilford Press, 420 p.
- Statistique Canada (2002). *La diversification de la vie conjugale au Canada, Enquête sociale générale – Cycle 15 (n° 89-576-XIF)*.
- Stewart, S.D. (2005). « Boundary ambiguity in stepfamilies », *Journal of Family Issues*, 26(7), p. 1002-1029.
- United States Bureau of the Census. (1998). « Marital status and living arrangements », *Current Population Reports (Series P20-514)*.
- Visher, E.B. et J.S. Visher (1998). « Stepparents: the forgotten family members », *Family and Conciliation Courts Review*, 36(4), p. 444-451.

DEUXIÈME PARTIE

**La réussite éducative.
Le rôle du mouvement
associatif**

L'apport des institutions muséales à la réussite scolaire chez des adolescents

Michel ALLARD

*Professeur associé, Université du Québec à Montréal
et président du conseil d'administration, Centre d'exposition de Val-David*

Pendant plusieurs années, dans le cadre de mes fonctions de professeur chercheur à l'Université du Québec à Montréal et de directeur du Groupe de recherches sur l'éducation et les musées (GREM), j'ai poursuivi des recherches théoriques et empiriques sur l'éducation muséale en général et sur l'implication des groupes scolaires en particulier.

En 2001, j'ai pris ma retraite, ai quitté Montréal et me suis installé de façon permanente dans la région de Sainte-Agathe. L'une de mes anciennes étudiantes, devenue directrice du Centre d'exposition de Val-David, m'a alors demandé de faire partie du conseil d'administration. J'ai accepté, d'autant plus que ce coquet village d'environ quatre mille habitants, situé au cœur de la région des Laurentides à quelques quatre-vingts kilomètres de Montréal, est réputé, depuis le début des années 1960, pour le nombre et la qualité de ses artistes et de ses artisans, pour ses nombreuses activités culturelles comme l'exposition annuelle de poterie « Mille et un pots », pour les symposiums organisés par la Fondation Derouin, ou encore pour la renommée acquise par plusieurs centres d'artistes dont L'Atelier de l'Île, consacré à la gravure. La culture est si présente à Val-David que Serge Laurin, historien des Laurentides, qualifie cette municipalité de « capitale régionale des métiers d'art » (Laurin, 1989, p. 169) et la désigne « d'authentique village culturel » (*ibid.*, p. 750).

Mais, paradoxalement, le centre d'exposition de cette municipalité n'avait ni élaboré et encore moins offert à l'intention des jeunes et de la clientèle scolaire en particulier un programme éducatif. Nous avons alors entrepris de le mettre sur pied.

Nous avons fait la connaissance de Daniel Charest, un enseignant en arts plastiques de la Polyvalente des Monts de la Commission scolaire des Laurentides qui, pour stimuler l'intérêt de ses élèves, leur faisait réaliser chaque année une grande murale exposée dans les corridors de l'école ou dans un espace public comme le terrain adjacent à l'église de Sainte-Agathe. C'est avec lui et avec la collaboration d'artistes et d'artisans de la région que le Centre d'exposition de Val-David a conçu à l'intention des adolescents le projet À part être¹.

LES MUSÉES ET LES ADOLESCENTS

Dans le domaine de l'éducation muséale, les recherches sur le public en général, sur les enfants et sur les groupes scolaires de l'ordre primaire abondent. Toutefois, celles qui sont relatives aux adolescents² et aux groupes scolaires du secondaire demeurent beaucoup moins nombreuses (Allard, Landry et Meunier, 2006).

Des enquêtes et des études (Lemerise, 1995, 1998; Ansart, 2004; Berti, 2004; Kelly et Bartlett, 2002; Serein, 2005; Pronovost, 2007) ont révélé que les adolescents constituent le groupe sociodémographique qui visite le moins les musées.

Quelques chercheurs ont voulu savoir pourquoi les adolescents fréquentent peu les musées. Un premier constat s'impose d'emblée. Les musées ne prennent pas ou peu d'initiatives pour attirer les adolescents (Allard, Naurais et Cadieux, 2000). Certains croient même que les adolescents ne constituent pas leur public (Serein, 2005). Rares sont ceux qui organisent des expositions en fonction des adolescents ou qui cherchent à les intégrer à leurs différentes fonctions à un autre titre que celui de visiteur occasionnel (Charbonneau, 2004). Bref, les adolescents constituent une catégorie de public laissée pour compte par les musées (Allard, Naurais et Cadieux, 2000).

1. À ce sujet, voir Anonyme (2004).

2. Il existe plusieurs définitions de l'adolescence. Aux fins de cette étude, nous n'avons retenu qu'une définition chronologique consensuelle (Bruno, 2000), c'est-à-dire les jeunes de 11-12 à 16-17 ans, tranche d'âge qui correspond à ceux qui, au Québec comme ailleurs dans le monde, fréquentent l'école secondaire.

L'école ne facilite pas non plus la venue des adolescents au musée. Les programmes d'études ne mentionnent que rarement le musée comme une ressource pédagogique susceptible de favoriser l'apprentissage non seulement dans le domaine des arts, mais aussi dans les autres disciplines (Allard et Lefebvre, 2000). En outre, les plages horaires, la présence de spécialistes dans chaque matière compliquent la tenue d'activités tenues au musée à l'intérieur des horaires réguliers (Charest, 2004). En somme, l'école ne favorise pas l'utilisation du musée comme ressource pédagogique.

Les relations qu'entretiennent l'école et le musée se limitent souvent à un partenariat de service, c'est-à-dire que le musée conçoit seul des activités éducatives qu'il offre ensuite aux écoles et non pas à un partenariat de réciprocité impliquant une collaboration lors de la conception et de la réalisation d'une activité (Vadeboncoeur, 2003). On comprend alors que les quelques programmes organisés à l'intention des adolescents correspondent peu à leurs attentes, à leurs intérêts et aux programmes d'études.

Quant aux adolescents, les enquêtes démontrent que plusieurs perçoivent la fréquentation des musées « *comme une activité "plate", peu intéressante* » (Lussier-Desrochers et Lemerise, 2002, p. 61). Comment alors s'étonner de leur peu de popularité, d'autant plus que la volonté de s'affirmer s'avère la caractéristique fondamentale d'une étape essentielle du passage à l'âge adulte (Fize, 2002), et que cette volonté s'exprime d'abord par une opposition, parfois même un rejet des valeurs des adultes? Il ne faut pas s'étonner que les adolescents ne considèrent pas les musées « *comme un reflet de leurs valeurs et de leur culture* » (Matias et Lemerise, 2002, p. 65).

En somme, rien ne semble favoriser la fréquentation des musées par les adolescents.

LA PROBLÉMATIQUE

Comment, dans ces circonstances, remédier à cette situation alors que les musées sont considérés comme des lieux de contemplation et que les adolescents vivent dans l'action? Pour que la participation des adolescents devienne réalité, il faut, croyons-nous, « *Faire avec les adolescents au lieu de faire pour les adolescents* » (Aeberli, 2003, p. 61).

Dans cette perspective, *l'intégration sous la forme d'une participation active des adolescents à toutes les fonctions du musée émerge comme la condition essentielle pour susciter et développer leur intérêt envers cette institution qui peut alors devenir un véritable lieu d'apprentissage tant sur le point affectif, esthétique et social, qu'intellectuel.*

À cet égard, les activités mises en œuvre par les musées doivent :

- tenir compte des intérêts des adolescents particulièrement envers les thématiques et les types d'activités (Serein, 2005) ;
- être adaptées à ce groupe d'âge (Aeberli, 2003) ;
- tenir compte de leur degré de sociabilité plus particulièrement de l'importance des amis (Charbonneau, 2004) ;
- impliquer les animateurs à titre d'accompagnateurs (Charest, 2004) ;
- s'inscrire dans toutes les fonctions du musée (Paquin, 1998).

C'est en tenant compte de ces paramètres que le projet À part être a été élaboré.

DESCRIPTION DU PROJET À PART ÊTRE

Le projet À part être a été réalisé une première fois en 2003-2004 avec un groupe d'adolescents (15-16 ans) de la Polyvalente des Monts, une école secondaire publique de la région des Laurentides. Depuis, le projet a été repris en 2005-2006 et en 2008-2009. Il est conduit dans le cadre d'une activité parascolaire libre se déroulant surtout en dehors des heures de cours et ne donnant pas lieu à une évaluation scolaire formelle.

Il consiste essentiellement à faire cheminer les participants à travers toutes les étapes d'une démarche de création artistique, depuis la conception individuellement ou en équipe d'une œuvre, jusqu'à sa présentation dans le cadre d'une exposition présentée au Centre d'exposition de Val-David, habituellement réservé aux artistes et aux artisans professionnels de la région³. L'activité mise en œuvre fait en sorte que « [d]e spectateurs au début du projet, les jeunes redeviennent spectateurs, mais cette fois de leurs propres œuvres » (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 7). Elle vise plus particulièrement les objectifs culturels suivants :

- stimuler chez des adolescents (15-16 ans) la création artistique par un véritable processus de recherche, de création et de production d'une œuvre menant à sa présentation dans une exposition ;

3. À ce sujet, voir Centre d'exposition de Val-David (2004).

- développer des pratiques éducatives par une participation active, la fréquentation de musées et le côtoïement d'artistes et d'artisans ;
- élaborer, réaliser, évaluer et valider pour les musées et les centres d'exposition en collaboration avec les écoles un modèle d'éducation muséale adapté aux adolescents (Allard, 2008, p. 165-178).

Au fil des ans, trois objectifs d'ordre social se sont ajoutés (Allard, 2006a) :

- développer la motivation des adolescents pour l'école et, par ricochet, favoriser la réussite scolaire et contrer le décrochage ;
- aider les adolescents à mieux définir leur propre identité et à mieux s'orienter ;
- fournir aux adolescents la possibilité de faire état de leurs talents auprès du public en général et plus particulièrement auprès de leurs parents et de leurs amis et, par ricochet, augmenter leur estime de soi.

L'activité de création artistique se divise en quatre phases. Durant une première dite de collecte d'informations, les élèves, tout en réfléchissant à l'objet et au mode d'expression de leur œuvre, visitent des musées et des centres d'exposition et rencontrent des artistes et artisans professionnels de la région. Au cours d'une deuxième phase, les participants réfléchissent à la fois sur le thème de leur œuvre et sur les techniques de réalisation qu'ils projettent d'utiliser. Puis, lors d'une troisième phase, ils réalisent leur œuvre. Enfin, au cours d'une dernière phase, les élèves exposent dans les locaux du Centre leur œuvre, accompagnée d'un texte explicitant leur cheminement. Ils participent aussi au montage, au vernissage et au démontage de l'exposition. Un catalogue des œuvres exposées accompagnées d'un texte de chaque participant a été publié lors de chacune des trois éditions du projet (Allard, 2008).

Les participants doivent tenir tout au long de l'activité un « journal de bord » dans lequel ils consignent leurs réflexions et font état des différentes étapes de leur propre démarche de création.

Selon la directrice du Centre d'exposition de Val-David : « *En fait, il s'agit d'une initiation au monde de la culture et des arts tout autant qu'une expérience formatrice importante* » (Régimbald, 2009, p. 8).

En somme, du statut de simples visiteurs de musées, les élèves deviennent de véritables acteurs, associés aux fonctions de recherche, d'exposition et d'éducation dévolues aux institutions muséales.

ÉVALUATION DU PROJET À PART ÊTRE

Méthodologie

Pour évaluer les résultats de ce projet, plusieurs outils ont été utilisés ; une fiche signalétique a permis de recueillir des informations d'ordre sociologique sur tous les participants ; des rencontres individuelles ou sous la forme de groupes d'intérêt ont été tenues avec tous les intervenants ; des entrevues ont été menées avec les artistes professionnels impliqués à une phase ou une autre du projet ; une analyse de tous les documents produits au cours du projet a été complétée (voir Allard *et al.*, 1998 ; Larouche, 1999). Les textes rédigés par les participants ont particulièrement retenu l'attention et ont été soumis à une analyse qualitative regroupant jusqu'à saturation leurs avancées en une typologie thématique (voir Dionne, 2009).

L'ensemble des données recueillies permet d'évaluer le plus objectivement possible le projet. Aux fins de ce texte, nous avons regroupé les résultats obtenus sous deux rubriques : la réussite éducative et la participation des familles. Mais auparavant, une évaluation de la qualité artistique du projet s'impose.

La qualité artistique du projet

Au cours du projet, les participants ont créé 51 œuvres dont 38 découlent de la recherche et du cheminement d'un seul adolescent, tandis que 13 ont été complétées par des équipes de deux à trois. Si l'on se fie au nombre de visiteurs (une moyenne de 1000 pour chaque exposition qui a duré deux semaines) et aux remarques inscrites dans le livre de commentaires, les œuvres réalisées sont d'une grande qualité et dépassent le niveau purement scolaire pour atteindre un niveau presque professionnel (Charest, 2004, [p. 50]).

Des artistes professionnels, voire des critiques d'art corroborent ces jugements. Renée Béland, une artiste de la région, écrit : « Et pour du travail professionnel et merveilleux, l'exposition a su démontrer des œuvres émouvantes, drôles et criantes » (Centre d'exposition de Val-David, 2004, [p. 8]). Quelques années plus tard, l'artiste Bonnie Baxter, professeur en média d'art à l'Université Concordia, renchérit : « nous avons la chance de compter sur un grand nombre de jeunes artistes doués » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 53). Quant au critique d'art Gilles Matte, il souligne, en commentant une œuvre exposée : « Il aurait pu avec d'autres artistes que j'admire, avoir la prétention d'affirmer que sa démarche est incluse dans l'œuvre » (Matte, 2009, p. 11). Enfin,

les dirigeants de L'Atelier de l'Île, un centre d'artistes de Val-David consacré à la gravure, ont eu l'idée, en 2007, de mettre sur pied un projet GRAV/JEUNES pour intéresser les adolescents à l'art, à la suite du succès de À part être, qualifié de « motivant et quel encouragement pour nos jeunes » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 52).

L'analyse des textes rédigés par les participants révèle que, selon eux, la création artistique consiste à exprimer une émotion à l'aide de matériaux afin d'aller au plus profond des choses et des êtres et, par le fait même, se libérer par la communication de ses sentiments. Ainsi, avoue une participante :

Le titre de mon œuvre est « Mon Tremblant ». Le ski, le Mont Tremblant, c'est ce sport et cette montagne qui m'ont permis entre autres d'oublier la mort de ma grand-mère, la séparation de mes parents et toutes ces répercussions à long terme, mais ce fut surtout mon refuge pour me faire oublier la persécution que je subis par les élèves de mon école depuis la 5^e année (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 14).

Les textes témoignent de la compréhension de la démarche de l'artiste. Une participante résume l'opinion de plusieurs en affirmant que la démarche artistique « conduit d'une réflexion personnelle et soutenue à la réalisation d'une œuvre » (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 7). Elle implique donc un questionnement résultant en un mode d'expression s'inspirant d'une expérimentation personnelle marquée d'échecs, de reprises, de retours. En fait, selon l'un des animateurs du projet :

Ce qui est extraordinaire dans cette aventure pédagogique et artistique réside dans cette recherche à tâtonnement, bien flou et mouvant à la fois qui mène à la lumière... au sourire. Une idée, une bonne idée que l'on doit reproduire le plus fidèlement par la matière. De la réflexion à la réalisation, plusieurs croquis ont mené à des concepts sans cesse réinventés. Du quoi au comment, que de doutes ont assailli nos jeunes créateurs (Charest, 2004, [p. 50]).

La réussite éducative

Il s'avère relativement facile d'établir le nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires, donc de ceux qui ont atteint un seuil de réussite. Toutefois, il est plus difficile d'établir le nombre et le pourcentage d'élèves qui décrochent, car on ne s'entend pas toujours sur une définition commune de « décrochage scolaire ». Il apparaît encore beaucoup plus difficile de cerner avec exactitude et précision le nombre de décrocheurs potentiels. Enfin, pour chaque élève, il est très difficile de déterminer le facteur qui a joué dans sa décision de ne pas décrocher. Il faut ainsi considérer les données statistiques dont nous faisons part, sauf celles qui sont relatives au nombre de participants et à leur portrait sociologique, sous l'angle d'un ordre de grandeur.

Depuis sa première édition tenue, rappelons-le, en 2003-2004, trois expositions ont été présentées ; 82 jeunes ont été directement impliqués dans le projet et 66 ont complété toutes les étapes depuis leur inscription jusqu'à l'exposition de leur œuvre. Une cinquantaine d'autres ont participé indirectement au projet, plus particulièrement en aidant leurs amis dans la réalisation de leur œuvre ou encore en s'impliquant dans le montage de l'exposition.

Ces quelques chiffres rendent compte de l'intérêt soutenu de la majorité des jeunes qui s'impliquent dans le projet. Outre ces données, plusieurs témoignages le corroborent. Une participante résume bien l'opinion exprimée par plusieurs :

Le projet À part être nous a intéressés à la minute même où notre professeur d'arts plastiques nous en a parlé. Bien sûr, nous ne savions pas dans quoi nous nous embarquions exactement, mais l'idée de pouvoir nous exprimer à peu de choses près comme nous le voulions nous plaisait beaucoup (Centre d'exposition de Val-David, 2004, [p. 18]).

Dans ce projet, comme le remarquent deux participantes, « nous nous sommes littéralement pris au jeu et avons développé une réelle passion » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 25).

Le projet a particulièrement intéressé les jeunes filles. La première édition du projet ne comptait qu'un seul garçon sur 24, leur nombre a augmenté lors des éditions subséquentes pour compter entre 33 % et 50 % des participants. Ces chiffres ne correspondent pas tout à fait à la réalité, car plusieurs garçons s'impliquent indirectement en aidant leurs consœurs à compléter leurs œuvres, en participant au montage de l'exposition ou encore en réalisant une vidéo. En d'autres termes, les garçons s'intéressent plus aux activités périphériques à la présentation d'une exposition qu'à la création d'œuvres.

Selon Daniel Charest, l'enseignant coordonnateur du projet, les élèves impliqués obtiennent des notes supérieures à la moyenne dans le cours d'arts plastiques, transfèrent dans d'autres disciplines les habiletés et surtout les méthodes de travail acquises, améliorent l'ensemble de leurs notes et manifestent un plus grand intérêt envers l'école⁴. Par conséquent, il est permis d'affirmer que le projet À part être contribue à leur réussite.

D'autres données viennent confirmer que le projet prévient le décrochage. Lors des trois éditions du projet, on a recensé deux élèves ayant quitté l'école qui l'ont réintégrée afin de participer au projet. L'un

4. Entrevue de M. Allard avec Daniel Charest, enseignant en arts plastiques, Polyvalente des Monts, Commission scolaire des Laurentides, 22 octobre 2009.

d'entre eux, après avoir terminé son cours secondaire, a complété un stage dans un centre d'artistes et a déjà eu le bonheur de présenter deux expositions solo (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 52).

Les enseignants impliqués estiment que 15 élèves ayant manifesté l'intention de quitter l'école ou ayant été étiquetés comme des décrocheurs potentiels n'ont pas décroché au cours de l'année où ils ont participé au projet. Quatorze ont obtenu leur diplôme d'études secondaires et un quinzième a été inscrit dans une école regroupant des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage⁵.

Quelques données qualitatives expliquent ces statistiques. D'abord, le fait d'exposer leurs travaux permet à certains élèves de faire état de leurs talents devant l'ensemble de la communauté étudiante :

Quand j'ai entendu parler du projet À part être-2009, note une étudiante, je crois avoir été la première intéressée. Aussitôt que j'ai entendu les mots *art* et *exposition*, j'ai immédiatement levé la main. C'était enfin MA chance de m'exprimer à travers mes dessins et de montrer aux autres ce dont j'étais capable (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 15).

Affirmation de soi, affirmation de sa propre identité face aux autres : « Pour moi, il est très important que ce que les gens s'imaginent de moi soit directement relié avec la vérité, du moins pour les personnes qui m'entourent » (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 7). Bref, le projet fournit aux adolescents l'occasion de faire état de leurs talents auprès du public en général et plus particulièrement auprès de leurs parents et de leurs amis, et, par ricochet, d'augmenter leur estime de soi. Une participante résume bien l'opinion de plusieurs : « Cela fait très longtemps que je m'intéresse à l'art, mais je n'ai jamais eu l'occasion de vraiment montrer mon travail » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 21). C'est en quelque sorte la réalisation d'un rêve : « J'étais vraiment loin de croire qu'un jour dans ma vie, je pourrais exposer dans une galerie d'art... » (*ibid.*, p. 23.) Mais, en même temps pour certains, cette mise à nu effraie. Une participante avoue sa crainte de ne pas être à la hauteur : « J'ai aussi eu une appréhension à m'investir dans un projet qui allait me demander de me dévoiler et de parler de moi-même » (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 16). Exposer exalte et fait peur.

Lors de chaque édition, les participants ont décidé d'un commun accord du choix d'un sous-thème pour assurer la cohérence de l'exposition. Le choix des élèves est révélateur. Les trois éditions du projet ont porté sur l'identité caractéristique fondamentale de l'adolescence et l'étape essentielle du passage à l'âge adulte (Fize, 2002). La première

5. Entrevue de M. Allard avec Daniel Charest.

édition s'articulait autour du sous-thème « Quand l'art s'habille et se découvre » ; la seconde voulait « Laisser des traces » ; la troisième s'adressait « À d'autres et à soi-même ».

À part être incite ainsi les élèves à exprimer par leur œuvre leur identité : « C'est le résultat d'une longue épreuve : déterminer qui je suis » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 45), confirme une adolescente, mais aussi à la reconnaître, exprime une autre : « Oser y croire, comme pour plusieurs artistes, il n'est pas facile de trouver son identité propre » (*ibid.*, p. 33).

L'identité leur apparaît comme un rejet du superficiel. À cet égard, ils s'élèvent contre l'importance que la société accorde à la beauté physique. Plusieurs soulignent l'importance d'aller au-delà des apparences afin de saisir l'essence même des êtres. Il faut donc bien connaître avant de juger : « Nous voulions faire comprendre à autrui l'importance de bien connaître une personne avant de juger » (Centre d'exposition de Val-David, 2004, [p. 20]). Dans cette perspective, les participants prônent, tout en faisant preuve d'idéalisme, la nécessité d'accepter les différences de tout ordre, qu'elles soient sociales, sexuelles, physiques ou morales :

Dans l'espoir d'un monde meilleur, je suis persuadée qu'avec une simple ouverture et du respect pour les autres, pour leurs différences et pour les événements et situations de la vie, on parviendrait à régler bien des problèmes (*ibid.*, [p. 15]).

Bref, la différence apparaît pour eux comme l'un des traits essentiels de leur propre identité ou du moins, comme un idéal à atteindre.

Les adolescents sont toutefois conscients de la manipulation dont ils sont l'objet : « Nous sommes tous manipulés, nous sommes tous des marionnettes. Nous sommes rendus dépendants de ce mode de vie d'exploitation » (Centre d'exposition de Val-David, 2004, [p. 3]). D'ailleurs, ils la dénoncent : « Dans le cadre du projet À part être, j'ai décidé de dénoncer, grâce à une installation, les manipulateurs qui sont de plus en plus présents dans notre société » (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 6). Et ils veulent s'en libérer par l'art : « De cette façon, personne ne pourra m'empêcher de m'évader librement et de me permettre de vivre tout ce qui est impossible sur cette terre » (Centre d'exposition de Val-David, 2004, [p. 11]).

Cette démarche à la fois intellectuelle et artistique jointe à l'intérêt manifesté pour le projet explique, à notre avis, que plusieurs participants ont entrepris de cheminer sur la voie de la réussite et n'ont pas décroché. « *C'est dans le silence que l'on comprend* » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 27), conclut un élève.

L'influence du projet se reflète aussi sur l'orientation professionnelle des élèves : 14 participants ont poursuivi des études dans le secteur des arts ; 4 ont contribué à la réalisation d'une murale lors d'un projet communautaire au Mexique et à une autre présentée dans un lieu public (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 35). Enfin, un cinquième a pu, grâce au soutien financier de la Fondation pour la réussite scolaire de la région des Laurentides, compléter un stage dans un centre d'artistes et il a tenu des expositions solos (*ibid.*, p. 51). Selon le témoignage de la directrice de la Polyvalente des Monts : « *Cet engagement qui les a fait douter, recommencer afin d'arriver à un produit fini, est une expérience formidable qui s'inscrit parfaitement dans une démarche d'approche orientante prônée par le programme de formation de l'école québécoise* » (*ibid.*, p. 7).

En résumé, tout porte à croire que ce projet contribue à la réussite éducative des élèves et à contrer le décrochage scolaire. « Le haut niveau de réussite de À part être démontre bien, selon le sculpteur Michel Gautier, s'il est encore besoin, de l'importance des arts à l'école et prouve qu'elle est aussi un lieu où s'exprime le talent, la sensibilité et l'engagement » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 13).

La participation de la famille

Lorsqu'un adolescent s'engage dans un projet comme À part être, inutile d'affirmer que la famille entière joue un important rôle de soutien, de compréhension et de contribution (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 3). Elle peut encourager l'adolescent à poursuivre malgré les obstacles et les périodes de découragement :

À un certain moment, souligne une participante, j'ai voulu abandonner, je manquais de temps, je venais de déménager, puis j'ai appris que ma grand-mère avait le cancer. Mais c'est en discutant avec ma mère que j'ai changé d'avis : elle m'a cité un proverbe de mon arrière-grand-père : « Quand on s'engage dans quelque chose, on le fait jusqu'au bout sinon on pourrait le regretter un jour. » Alors, je n'ai pas lâché (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 17).

La famille, dans certains cas, peut même servir de modèle : « Je viens d'une famille d'artistes, les membres de ma famille ont fait de nombreuses expositions et vernissages et c'était à mon tour d'exposer mes œuvres » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 49). Elle peut même devenir une source d'inspiration : « Je vivais avec [mon grand-père] lorsque le diagnostic lui fut annoncé : il avait une maladie dont on ne guérit pas. Son dernier combat fut inspirant pour moi et c'est dans le but de lui rendre hommage que j'ai décidé d'écrire un poème » (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 18).

L'acte de création s'opère selon un processus souvent long et pénible. Il ne s'agit pas, à l'instar du système scolaire, d'amener l'élève à fournir de bonnes réponses, mais bien à se poser des questions, à se poser les bonnes questions, pour qu'il puisse trouver par lui-même et en soi-même les réponses appropriées. Créer, c'est d'abord s'interroger soi-même et questionner le monde. Cette période d'interrogation accompagnée de doute et de remise en question nécessite le soutien des proches : « Je tiens à remercier... mes parents, ma blonde... J'espère aller plus loin dans le milieu de l'art et montrer aux jeunes qu'on est tous capables de performer dans ce domaine que ce soit en dessin ou en gravure » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 55).

Mais encore faut-il que la famille accepte sans nécessairement comprendre le sens de sa quête. « Merci à ceux qui m'accompagnent au quotidien... dans mes difficultés et mes craintes » (Centre d'exposition de Val-David, 2007, p. 17).

La famille doit aussi accepter les inconvénients causés par le travail de l'adolescent qui encombre sa chambre, voire le salon d'objets les plus hétéroclites les uns que les autres. « J'ai fait cette toile dans ma chambre, entourée de toutes mes boîtes, de pots de peinture et de linge » (Centre d'exposition de Val-David, 2004, [p. 20]).

Enfin, le soutien matériel et financier de la famille s'avère parfois nécessaire et indispensable. Plusieurs activités se tiennent à l'extérieur de l'école, en dehors des heures normales, et les participants sollicitent pour ne pas dire réquisitionnent leurs parents. Car le projet À part être n'a JAMAIS joui de subventions substantielles.

Chaque exposition a attiré, rappelons-le, environ un millier de personnes, dont plusieurs amis et parents des exposants. La grande majorité des parents ont manifesté leur fierté de voir l'œuvre de leur enfant présentée dans un lieu réservé à des artistes et à des artisans professionnels. Comme le remarquait un parent : « *C'est comme voir mon garçon évoluer à l'aréna pour les Montagnards [l'équipe d'élite de hockey de Sainte-Agathe].* »

Mais au-delà de cette fierté tout à fait légitime des parents, les relations parents-enfants s'améliorent. D'abord, plusieurs parents acquièrent une meilleure connaissance des talents et des aptitudes de leur enfant. Par exemple, un père a avoué candidement qu'il croyait que les dessins que son fils réalisait à la maison n'étaient que de simples gribouillages et qu'il ne pourrait jamais gagner sa vie avec cela. Mais il reconnaissait que, à la suite de l'exposition et des commentaires qu'il avait entendus, il encouragerait désormais son fils à exploiter son talent de dessinateur et le supporterait s'il entreprenait des études dans ce domaine.

On déplore souvent le manque de dialogue entre les adolescents et leurs parents. Mais il faut comprendre que la communication ne se résume pas au langage verbal ou non verbal, mais que l'expression artistique en est un autre : « Les images disent parfois plus que des mots... » (Centre d'exposition de Val-David, 2009, p. 43). Comme le remarque une jeune fille : « Quand je dessine, c'est comme si je transmettais une infime partie de mon âme sur papier... Je veux communiquer mes pensées, ma vie, mes expériences » (*ibid.*, p. 15). Ou encore ce jeune hockeyeur qui s'interroge sur le sens des objets : « Alors pourquoi ne pas faire des objets significatifs ? Ils pourraient représenter des émotions, des passions et des valeurs » (*ibid.*, p. 29).

Et les messages sont envoyés. Ainsi, une jeune fille manifestant par son œuvre la grande rigidité de ses parents, l'adolescente dévoilant son homosexualité ou encore celle exprimant un chagrin d'amour donnent à leurs parents l'occasion d'engager le dialogue. Il importe donc que les parents viennent voir l'œuvre de leur enfant et tentent d'en saisir le sens et la portée au-delà de sa valeur esthétique. Il ne suffit pas d'admirer l'œuvre de leur progéniture, mais de se demander ce qu'elle signifie.

À l'inverse, l'absence des parents, nous l'avons constaté dans quelques cas, déçoit sinon perturbe l'adolescent désireux par son œuvre de démontrer ses aptitudes et ses talents, tout en essayant d'exprimer par un langage plastique ses sentiments...

Bref, l'exposition des œuvres permet aux parents d'exprimer leur fierté envers leur enfant, devient une façon de mieux le connaître et d'engager une forme de dialogue.

CONCLUSION

Apprendre, c'est-à-dire comprendre et non pas simplement mémoriser, n'est pas chose facile. Apprendre exige temps et efforts... Idéalement pour apprendre, il est préférable d'être intérieurement motivé. Malheureusement, ce n'est pas toujours le cas. Et les éducateurs, les vrais, l'ont compris depuis toujours. À défaut de motivation intérieure, il faut susciter d'abord une motivation extérieure. Il n'y a pas de recette infaillible pour y parvenir, mais quelques moyens ont passé avec succès l'épreuve du temps.

Je me demande aussi comment faire aimer l'école à de grands garçons en utilisant leurs loisirs. J'ai alors organisé plusieurs cercles et comités : Jeunes Naturalistes, avant-garde de l'A.C.J.C., corps de clairons, chœurs de chant, cercles de sécurité, équipes de phonétique... Presque chaque soir, de 4 à 5 heures, les organisations alternaient et nous travaillions... Quand l'élan était donné, une condition était alors

posée, il fallait réussir dans sa classe pour demeurer membre d'un cercle. Et l'on mettait autant de bonne volonté aux matières de classe qu'aux spécialités choisies. C'est ainsi que les loisirs en outre de développer le goût du travail personnel, contribuaient au succès général⁶.

Rien n'est changé ou presque sous le soleil... scolaire. En développant chez les élèves par des moyens autres que les matières scolaires l'intérêt envers l'école, habituellement la motivation à apprendre suit tôt ou tard... Et la partie est gagnée ou presque.

Toutes les activités dites parascolaires impliquent une collaboration entre les forces vives du milieu. Elles sont axées sur les goûts, les intérêts et la participation active d'un groupe d'élèves et non pas de tous. Elles imposent un cadre réglementaire et une démarche méthodologique que les élèves impliqués s'engagent à respecter, mais leur laissent une grande liberté d'action. Elles ne s'inscrivent pas dans quelque plan concocté dans une officine ou encore dans une quelconque convention collective. Elles s'inspirent d'une démarche pédagogique qui, fondée sur l'autonomie de tous les participants, organisée et réalisée par une mise en commun des ressources d'un milieu, permet *de faire avec des adolescents et non de faire pour des adolescents*. À part être inscrit dans cette longue tradition pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- Aeberli, L. (2003). *Les musées et leurs publics. Diagnostic d'une non-rencontre entre l'institution muséale et les adolescents*, Montréal, Cahiers du GREM, 16, 86 p.
- Allard, M. (1993). « Les adolescents et les musées », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(4), p. 765-774.
- Allard, M. (2006a). « Apparire. Quando l'arte si copre e scopre. Presentazione e valutazione di un progetto pilota di educazione museale appositamente pensato per gli adplescenti », dans E. Nardi (dir.), *Pensare, volutare, ripensare*, Rome, Franco Angeli, p. 53-62.
- Allard, M. (2008). « À part être. *Quand l'art s'habille et se découvre*. Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour des adolescents », dans A. Landry et A. Meunier (dir.), *La recherche en éducation muséale. Actions et perspectives/Research in Museum Education: Actions and Perspectives*, Québec, MultiMondes, p. 165-178.
- Allard, M. et B. Lefebvre (dir.) (2000). *Musée, culture et éducation*, Québec, MultiMondes, 197 p.

6. Entrevue accordée par Émile Girardin, principal des écoles St-Irénée puis Olier entre 1923 et 1929, à G. Bellefleur et D. Durand, reproduite dans *Profils normaliens*, p. 163.

- Allard, M., A. Landry et C. Meunier (2006). « Où va l'éducation muséale? », dans A.M. Émond (dir.), *L'éducation muséale vue du Canada, des États-Unis et d'Europe. Recherche sur les programmes et les expositions/Education in Museums As Seen in Canada, the United States and Europe: Research On Programs and Exhibitions*, Québec, MultiMondes, p. 9-20.
- Allard, M., V. Naurais et I. Cadieux (2000). *Les services éducatifs et/ou d'action culturelle des institutions muséales québécoises*, Montréal, Cahiers du GREM, 13, 29 p.
- Allard, M., M. Larouche, A. Meunier et P. Thibodeau (1998). *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs*, Montréal, Éditions Logiques, 239 p.
- Anonyme (2004). « À part être. Quand l'art s'habille et se découvre. Un projet en art visuel pour les jeunes sur le thème de l'identité », dans Centre d'exposition de Val-David (dir.), *Catalogue. À part être... Quand l'art s'habille et se découvre*, Val-David.
- Ansart, P. (2004). « Pourquoi les adolescents vont-ils si peu au musée? Les chiffres et les causes », dans Centre d'exposition de Val-David (dir.), *Catalogue. À part être... Quand l'art s'habille et se découvre*, Val-David.
- Bellefleur, G. et D. Durand [1946]. *Profils normaliens*, [s.l.], 251 p.
- Berti, S. (2004). *Les études de publics chez les « jeunes »*. Sélection et synthèse, Paris, Direction des Musées de France, Département des publics, 32 p.
- Bruno, P. (2000). *Existe-t-il une culture adolescente?* Paris, Presse édition, 187 p.
- Centre d'exposition de Val-David (dir.) (2004). *Catalogue. À part être... Quand l'art s'habille et se découvre*, Val-David.
- Centre d'exposition de Val-David (dir.) (2007). *À part être. Laisser des traces*, Val-David, 21 p.
- Centre d'exposition de Val-David (dir.) (2009). *À part être. À d'autres et à soi-même*, Val-David, 55 p.
- Charbonneau, S. (2004). « Réflexions autour de la question des adolescents au musée », Travail dirigé, Maîtrise en muséologie, Montréal, Université du Québec à Montréal, 63 p.
- Charest, D. (2004). « Le projet À part être. Un contact muséal par l'expérience », dans Centre d'exposition de Val-David (dir.), *Catalogue. À part être... Quand l'art s'habille et se découvre*, Val-David, [p. 46-51].
- Dionne, L. (2009). « Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée. Regard épistémologique et méthodologique », dans M. Anadon et L. Savoie-Zajc, *Recherches qualitatives Revue électronique de méthodologie*, 28 (1).
- Fize, M. (2002). *Les adolescents*. Paris, Le cavalier bleu, coll. « Idées reçues », 128 p.
- Kelly, L. et A. Bartlett (2002). *Young Audience (12-24): Research Summary*, Sydney, Australian Museum Audience Research Center, <amonline.net.au/au/amarc/resources/info_sheets>.

- Larouche, M.-C. (1999). «L'évaluation de programmes éducatifs muséaux. Le cas des lieux historiques au Québec», Thèse de doctorat en éducation, Paris, Université de Paris V.
- Laurin, S. (1989). *Histoire des Laurentides*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 892 p.
- Lemerise, T. (1995). «The Role and the Place of Adolescents in Museums: Yesterday and Today», *Museum Management and Curatorship*, 14(4), Abingdon, Butterworth-Heinemann, p. 393-408.
- Lemerise, T. (1998). «Le partenariat entre les musées, les adolescents et les écoles secondaires: le point de vue des musées», *Revue canadienne de l'éducation*, 23(1), p. 1-15.
- Lussier-Desrochers, D. et T. Lemerise (2002). «La relation musées-adolescents démystifiée», dans T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*, Québec, MultiMondes, p. 49-64.
- Matias, V. et T. Lemerise (2002), «La relation musées-adolescents: l'importance des enseignants de l'ordre secondaire», dans T. Lemerise, D. Lussier-Desrochers et V. Matias (dir.), *Courants contemporains de recherche en éducation muséale*, Québec, MultiMondes, p. 65-90.
- Matte, G. (2009). «Art et justification», *Traces*, 3(09), 19 juin, p. 11.
- Paquin, M. (1998). *La visite scolaire au musée. Stratégies pédagogiques pour une participation active des élèves*, Cap-Rouge, Presses interuniversitaires, 126 p.
- Pronovost, G. (2007). *L'univers du temps libre et les valeurs chez les jeunes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 192 p.
- Régimbald, M. (2009). «Un projet éducatif», dans Centre d'exposition de Val-David (dir.), *À part être. À d'autres et à soi-même*, Val-David, p. 8-9.
- Serein, F. (2005). «L'accueil des adolescents dans les musées d'art français», Mémoire de diplôme de recherche appliquée, École du Louvre, 181 p.
- Vadeboncoeur, G. (2003). «La relation entre les agents d'éducation scolaire et les agents d'éducation muséale dans le cadre d'une collaboration entre le musée et l'école», Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, 238 p.

Entrevue

Entrevue de Michel Allard avec Daniel Charest, enseignant en arts plastiques, Polyvalente des Monts, Commission scolaire des Laurentides, 22 octobre 2009.

Pour lancer un véritable Chantier de l'éducation

Jean-Félix CHÉNIER
Président, Le Pont entre les générations

Le Pont entre les générations est un groupe de réflexion et d'action formé de jeunes adultes et d'âînés provenant d'horizons divers. La recherche d'une meilleure équité entre les générations et la transmission de valeurs fondamentales d'une génération à l'autre sont les fondements mêmes du groupe.

Le Pont entre les générations félicite le groupe d'action piloté par Jacques Ménard pour la qualité de l'analyse et des solutions proposées dans son rapport sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec et pour son approche intergénérationnelle du problème. Les constats présentés dans ce rapport, que ce soit l'éducation comme levier pour lutter contre la pauvreté, l'enrichissement personnel et collectif découlant d'une éducation de base réussie, la valorisation de l'éducation en général et de l'enseignement professionnel et technique en particulier – insuffisante au Québec –, le vieillissement de la population qui imposera des contraintes démesurées à la main-d'œuvre active dans quelques années, sont des réalités que le Pont fait siennes sans hésiter. Dans un souci d'équité intergénérationnelle, le Québec se doit de donner un grand coup de barre, *maintenant*, pour contrer le décrochage scolaire afin de permettre à chaque jeune Québécois de développer son plein potentiel social, culturel, économique et démocratique au sein de la société.

Pour ce faire, il est impératif de sensibiliser tous les acteurs politiques et sociaux à la nécessité d'investir massivement en éducation. Le Pont entre les générations demande à l'État québécois de modifier ses stratégies, dès cette année, pour parvenir à des résultats rapidement.

RETARDS À COMBLER

Malgré les investissements importants consentis depuis les années 1960 pour rattraper les moyennes canadiennes ou nord-américaines en éducation, le Québec accuse toujours un retard significatif dans la scolarisation de ses jeunes : à peine 60 % des élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires en cinq ans. À la Commission scolaire de Montréal, les jeunes sont plus nombreux à décrocher qu'à terminer leurs études secondaires en cinq ans. Et 30 % des jeunes n'ont toujours pas obtenu leur diplôme à l'âge de 20 ans.

Un jeune qui ne termine pas sa cinquième secondaire en cinq ans, à 17 ans, a très peu de chances de se retrouver sur les bancs de l'université au cours de sa vie active ; et même s'il y réussit tardivement, il aura perdu des années précieuses dans des emplois précaires et mal rémunérés, sinon à vivoter sur l'aide sociale. Il n'a pas davantage accès au cégep, où de bons emplois rémunérateurs et très demandés au Québec l'attendent à sa sortie avec un diplôme d'études collégiales (DEC) technique. Or, la *société du savoir* dans laquelle est engagé le Québec exige non seulement des diplômés universitaires, mais des travailleurs qualifiés pour des emplois de plus en plus spécialisés. Un diplôme technique, un premier cycle universitaire ou, souvent, un deuxième, c'est de trois à sept ans d'études, à plein temps, au-delà du secondaire 5.

DE L'IMPORTANCE D'ÉTUDIER JEUNE

Tous ceux qui ont fait des études après 25 ans savent combien il est difficile de conjuguer études (le plus souvent à temps partiel), travail et famille. Souvent cela s'avère impossible. Les taux d'abandon aux études le confirment, étant beaucoup plus importants, à tous les niveaux d'étude, pour ceux qui étudient à temps partiel plutôt qu'à temps plein.

Si l'on souhaite valoriser l'éducation au Québec, il faut privilégier l'éducation première, soit celle qui s'acquiert avant 25 ans. Pourquoi le Québec ne réussit-il pas aussi bien que les autres ? Les sociologues de l'éducation avancent toutes sortes d'explications, mais la plus persistante semble être que les Québécois, collectivement, ne croient pas à la valeur

de l'éducation ; sinon comment expliquer que les jeunes qui émigrent au Québec parviennent souvent non seulement à maîtriser la langue française (l'anglaise aussi), mais à se hisser aux premiers rangs de leur classe en quelques mois ou années ? Il semble que dans ces familles (pas toutes bien sûr), on valorise énormément l'éducation (qui ouvre les portes à des emplois lucratifs et valorisants, personnellement et socialement) et que « toute » la famille soutient le jeune qui veut étudier le plus loin possible et qui consent les efforts nécessaires pour réussir.

Le mythe du « *self-made man* » nord-américain – très tenace au Québec – qui réussit à force de talent et de détermination, même s'il n'est pas allé très loin à l'école, a engendré quelques exceptions notoires. La réalité pour la majorité est plutôt que la population québécoise est parmi les moins bien préparées des provinces canadiennes pour affronter les défis du XXI^e siècle.

CHANGER DE STRATÉGIE

Le Pont entre les générations invite le gouvernement du Québec à revoir et à clarifier ses priorités et ses stratégies. Si le gouvernement exige planifications stratégiques, plans d'action et indicateurs de performance des secteurs publics et parapublics, nous pensons qu'il pourrait commencer par donner l'exemple et :

1. Énoncer des objectifs clairs et des priorités d'action en matière de scolarisation des jeunes Québécois, avec des indicateurs de performance pour en vérifier l'atteinte. Par exemple : d'ici cinq ans, nous voulons que 80 % de nos jeunes obtiennent leur secondaire 5 avant l'âge de 20 ans, et voici les moyens et les ressources que nous comptons mettre en œuvre pour y arriver ;
2. Lancer une campagne de valorisation nationale permanente de l'éducation et de l'école en incitant les familles et les communautés à s'impliquer dans la scolarisation de leurs jeunes. Par exemple : « L'école, ça commence à la maison ! » La récente campagne de la Fondation André et Lucie Chagnon, intitulée « Bien grandir », est à ce sujet positive, mais elle est insuffisante et circonstancielle. La campagne devrait aussi valoriser l'effort, la rigueur, le sérieux, le sport et le culturel intégrés au curriculum d'études, etc.

À cet effet, il faudrait s'inspirer des discours du président américain Barack Obama, qui met l'accent sur la responsabilité des familles dans la réussite scolaire et peut-être faudrait-il aussi réfléchir à intégrer davantage les sports d'élite aux réseaux

secondaires et collégiaux. Par exemple, pourquoi la Ligue de hockey junior majeur du Québec (LHJMQ) demeure-t-elle en périphérie du réseau scolaire québécois? Nos jeunes qui évoluent dans cette ligue passent trop de temps dans les autobus et sur la glace et pas assez sur les bancs d'école pour obtenir un diplôme... Il faut rappeler que la proportion de ceux qui atteindront la Ligue nationale de hockey (LNH) est minime... Une réforme en profondeur du hockey junior est donc souhaitable, dans l'optique d'une plus grande intégration au système scolaire québécois. Plusieurs initiatives cherchant à intégrer « le culturel » dans le cursus scolaire existent aussi. Il faut élargir ces possibilités donnant à des jeunes une vitrine culturelle et une réalisation concrète (expositions, stages en entreprise, réalisations de projets en collaboration avec les Maisons de la culture, etc.). Cela ne peut que renforcer leur estime personnelle, essentielle à la persévérance scolaire.

3. Aider concrètement les milieux et les écoles qui se prennent en main et mettent sur pied des programmes de persévérance scolaire avec la participation des parents, des aînés, des entreprises, des chambres de commerce, des centres de jeunes, etc. Amener le milieu des affaires à s'impliquer concrètement en limitant le nombre d'heures travaillées par les jeunes. Par exemple: « Tu continues à travailler ici à condition de poursuivre tes études. Tu décroches, tu perds ta job! » Bien sûr, cette initiative est plus facile à implanter en région parce que les milieux sont tissés plus serré, mais il faudrait aussi chercher à l'élargir aux entreprises dans la grande région de Montréal.
4. Donner des bourses de persévérance scolaire pour valoriser les élèves qui ont consenti des efforts notables pour améliorer leurs notes – même s'ils ne sont pas des premiers de classe – pour les tenir éloignés le plus longtemps possible d'un travail rémunéré; donner des crédits d'impôt remboursables importants aux parents qui maintiennent leurs enfants à l'école au-delà du secondaire 3; encourager avec des bourses les meilleurs élèves du collégial à faire carrière en éducation, car pour garder les enfants intéressés à l'école, il faut aussi des profs compétents, engagés et passionnés.

À cet effet, il faut réinstaurer des « passerelles » permettant aux détenteurs d'un baccalauréat ou d'une maîtrise d'obtenir leur certificat d'enseignement au secondaire, car actuellement, le parcours exigé par nos facultés d'éducation est trop restrictif. De plus, il semble que les étudiants choisissant le diplôme

d'enseignement secondaire ne soient pas les meilleurs de leur cohorte et que leur choix ne soit souvent que leur deuxième ou troisième option... Permettre une plus grande diversité de parcours corrigerait ces lacunes reliées à la motivation et à la compétence des futurs professeurs...

5. Soutenir les programmes destinés à la petite enfance en milieu défavorisés qui visent une mise à niveau dès la première année; impliquer les aînés dans « l'heure du conte » et autres activités avec les tout-petits et l'aide aux devoirs au primaire, etc. Les retards cumulés et l'échec scolaire (particulièrement en français), la faible estime de soi, l'absence de soutien parental, l'absentéisme – signes avant-coureurs du décrochage – sont décelables dès le primaire.

Mais ces différentes mesures seront toujours insuffisantes si nous ne mettons pas aussi et surtout *l'accent sur l'éducation permanente* ! Il faut que l'éducation soit valorisée et développée à tous les âges de la vie, car le décrochage scolaire est quelque chose qui s'apprend d'abord au sein des familles... À ce sujet, les décrocheurs d'hier devraient être ciblés parce que c'est au sein de ces familles que le décrochage se transmet. Il faudra donc que les politiques de lutte contre le décrochage ciblent les parents pour qu'ils aident leurs enfants à « s'accrocher à l'école ». L'exemple récent du chanteur Kevin Parent qui a décidé de terminer sa cinquième secondaire pour aider son fils à faire de même devrait servir d'exemple porteur. Il nous faudra donc développer et soutenir les initiatives existantes qui mettent l'accent sur l'éducation des parents.

Les régions où le maillage entre les organismes communautaires, les centres de la petite enfance et les écoles est réussi devraient pouvoir inspirer les autres milieux, particulièrement à Montréal, où ces succès tardent à s'implanter.

Ce vaste programme devrait prendre l'allure d'un véritable « chantier » où tous pourraient mettre l'épave à la roue. Les écoles et les parents doivent se retrouver au cœur de cette démarche, mais les grands-parents ne devraient pas être en reste. Pourquoi, en effet, ne pas y associer les aînés qui voudraient y participer ? Ils ont du temps, de l'énergie et l'expérience nécessaires pour se rendre utiles à de nombreuses tâches. Il suffit que l'impulsion soit donnée et que les résistances soient aplanies dans le milieu scolaire pour leur venue.

Le Québec est en manque de savoir. Ne gaspillons pas celui qu'ont acquis nombre de citoyens qui ne demandent qu'à contribuer à l'essor de leur communauté et à l'avenir de ses jeunes.

Persévérance et réussite scolaires

Avons-nous bien fait nos devoirs ?

Maryse PERREAULT

Présidente-directrice générale, Fondation pour l'alphabétisation

Je veux d'abord vous présenter l'organisation que je représente. La Fondation pour l'alphabétisation a pour mission de « faire en sorte que tous, adultes et enfants, aient accès à la lecture et à l'écriture ». Elle a pour mandat principal de sensibiliser le grand public à la problématique de l'analphabétisme et de la sous-scolarisation, de faire la promotion de l'alphabétisation auprès de publics cibles et de leur offrir des services d'écoute, d'aide et de référence via la ligne téléphonique Info-Alpha. Quel est le lien entre la Fondation et ce symposium ? Il s'appelle *La lecture en cadeau*, un projet lancé il y a plus de 10 ans avec un objectif très simple : offrir un livre jeunesse neuf aux enfants de milieux défavorisés âgés de 0 à 12 ans. Plus audacieux, nous souhaitons que ce livre soit offert par le grand public. La première édition a permis de récolter 2000 livres dans la région de Montréal, et dès l'année suivante, il s'implantait dans toutes les régions du Québec avec la collaboration d'un réseau de librairies participantes, aujourd'hui au nombre de 160. Lors de sa dixième édition, l'an dernier, nous avons remis 29 614 livres à autant d'enfants partout au Québec dans le réseau des écoles primaires, des centres de la petite enfance (CPE) et d'organismes communautaires. En 10 ans, 195 000 enfants ont reçu *La lecture en cadeau*. Et, avec chaque livre, un message tout simple dédié aux parents : si vous avez quelques problèmes avec la lecture, si vous souhaitez mieux soutenir votre enfant, appelez la Fondation, on peut vous aider. On peut donc dire que nous avons touché 195 000 familles avec le projet.

J'aime beaucoup le titre de notre atelier : La réussite éducative en famille. Je crois en effet qu'il ne saurait y en avoir d'autres. Cette réussite sera celle de chaque famille, prise une à une, ou ne sera pas. La réussite éducative est au centre de l'actualité : un plan ministériel, des acteurs influents qui prennent position et qui soutiennent des actions concrètes, un sentiment d'urgence à agir pour contrer le décrochage scolaire, ce fléau face auquel nous devons constater une certaine impuissance. Il y a comme on dit des circonstances favorables. Toutefois, au sein de cette effervescence de plans d'action et de réflexions, je ne peux m'empêcher d'identifier un grand trou dans toutes les solutions que l'on évoque. De fait, on nomme très peu et de manière souvent superficielle le rôle des parents et l'influence que leur propre rapport à la lecture, à l'école et à l'apprentissage a, de manière évidente selon moi, sur la performance scolaire de leurs enfants. Certes, on a, grâce à la recherche, identifié les facteurs déterminants en amont du moment où intervient, de facto, l'abandon scolaire quelque part au cours du deuxième cycle du secondaire. Aujourd'hui, on élargit la perspective et l'analyse de la problématique en portant un regard plus global sur le parcours de l'enfant dès la petite enfance, la recherche ayant depuis identifié l'importance des gestes posés, (et *a fortiori*, celle des gestes non posés) à ce moment crucial qui va déterminer le rapport à l'écrit, à l'apprentissage et à l'école. Mais il faut aller plus loin et inclure les parents de manière significative, effective dans toute action visant à favoriser la persévérance et la réussite scolaire. Or, dans les visées actuelles, nulle part n'est évoquée la scolarité des parents. Pourtant, il s'agit là de l'indice de prédictibilité le plus fiable de la performance scolaire des enfants. Je me dois donc de vous rappeler quelques chiffres que, pour ma part, je trouve difficile d'oublier lorsqu'il s'agit de réussite scolaire.

Selon la plus récente enquête internationale sur les compétences en lecture des adultes à laquelle participait Statistique Canada, sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), on constate que 42 % des Canadiens, de 16 à 65 ans, se classent aux deux plus bas niveaux de compétences en lecture (1 et 2) et en deçà du seuil de compétence jugé souhaitable (niveau 3) pour fonctionner aisément dans la vie quotidienne. Au Québec, ce sont 49 % des 16-65 ans qui n'atteignent pas le niveau 3. Parmi eux, 16 % sont considérés comme analphabètes, soit 800 000 individus.

Ces personnes sont aussi, très souvent, des parents. Comment imaginer que cet état de fait n'a aucune influence sur le parcours scolaire de leurs enfants ? Et comment croire à l'efficacité de plans d'action qui laissent ces données dans l'ombre ? C'est une lacune fondamentale parce qu'elle indique une analyse tronquée du problème et l'on sait qu'un problème mal posé ne peut trouver de solution durable et adéquate.

Ces 49 % d'adultes québécois qui ont des difficultés de lecture, qui sont-ils? Majoritairement des personnes âgées n'ayant pas eu accès à l'école? Ou des immigrants en provenance de pays où les systèmes d'éducation sont peu développés ou accessibles? Non. Oui. En fait, ces deux profils sont présents au sein des adultes analphabètes et faibles lecteurs. Mais on retrouve les deux sexes, toutes les catégories d'âge, des Québécois de souche comme de nouveaux arrivants. Une bonne partie d'entre eux proviennent de milieux modestes ou défavorisés où l'éducation n'est pas une valeur prioritaire. Et pour cause! Lorsque j'ai donné mes premiers ateliers d'alphabétisation dans les années 1980, beaucoup de mes étudiants avaient plus de 55 ans et faisaient partie des générations d'avant le rapport Parent et la démocratisation de l'accès à l'éducation qui en a découlé. Aujourd'hui, la situation est tout autre: nous avons affaire, majoritairement, à des personnes qui ont toutes eu accès à l'école sous l'égide de la Loi sur l'instruction publique, rendant obligatoire la fréquentation de l'école jusqu'à l'âge de 16 ans. Elles ont eu accès à l'école, c'est indéniable, mais pas à l'éducation, nuance d'importance. Ce sont donc, pour la plupart, d'anciens et de moins anciens décrocheurs. Et en un sens, c'est pire car ils ont vécu l'école au mieux comme un lieu ennuyeux, où ils se sentaient inadéquats ou carrément un lieu où ils ont vécu l'échec. Ces décrocheurs quittent les statistiques de décrochage scolaire et deviennent des adultes, actifs ou non sur le marché du travail, (à ce propos, 42 % des personnes classées aux niveaux 1 et 2 sont en emploi), des parents, des citoyens. Si certains ont pu, à une certaine époque, décrocher pour trouver un emploi dans les secteurs manufacturiers, souvent de bons emplois, syndiqués avec de bons salaires, il n'en est pas de même pour une grande partie d'entre eux maintenant. En effet, compte tenu de l'augmentation constante des exigences du marché du travail en termes de connaissances et de compétences, de plus en plus de ces personnes sont ou seront sous peu cantonnées dans des secteurs d'emploi plus précaires, moins bien rémunérés avec peu de perspectives de promotion ou de mobilité sociale. Ou sont ou seront carrément hors du marché du travail. Les faibles compétences en lecture, voire l'analphabétisme, condamnent à la pauvreté chronique la plupart des décrocheurs récents ou plus anciens et leur famille. Dès lors s'enclenche la mécanique infernale de la combinaison des effets de la sous-scolarisation sur les conditions de vie, celles-ci devenant à la fois la source du problème et créant les conditions propices à sa reproduction intergénérationnelle. Un enfant qui naît dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve à Montréal ou dans un milieu défavorisé part déjà perdant dès sa naissance et court un risque important de décrocher du système scolaire avant l'obtention d'un premier diplôme, tout comme ses parents avant lui. D'une part,

ses conditions de vie seront probablement difficiles et ses parents sont très probablement d'anciens décrocheurs et sont de faibles ou de très faibles lecteurs. On constate chez ces enfants :

- des problèmes importants au chapitre de ce que l'on appelle la maturité scolaire (évaluée auprès d'enfants d'âge préscolaire selon cinq paramètres précis, dont le comportement et les fonctions cognitives);
- des enfants qui ne fréquentent pas ou peu les CPE, où ils pourraient bénéficier de programmes éducatifs;
- des enfants qui écoutent trois fois plus la télévision que ceux de milieux plus favorisés;
- des troubles d'apprentissage et de comportement plus fréquents dans les écoles de milieux défavorisés;
- en bout de parcours, des taux de décrochage scolaire nettement plus importants dans les écoles des milieux défavorisés.

Depuis 20 ans, les statistiques concernant tant les adultes analphabètes ou peu alphabétisés que les jeunes décrocheurs ont peu fluctué. N'y a-t-il pas lieu de faire un lien de cause à effet et de prendre en compte la réalité de TOUS les décrocheurs? Car le décrocheur d'hier s'appelle aujourd'hui une personne analphabète ou peu alphabétisée, et le décrocheur d'aujourd'hui sortira des statistiques du décrochage pour aller maintenir celles des faibles ou très faibles lecteurs, autrement dit des analphabètes. N'oublions pas que, très souvent, les uns et les autres se retrouvent le soir pour souper autour de la même table.

Dans les multiples propositions de solutions évoquées au cours des derniers mois, combien de fois avez-vous entendu nommer cette réalité? À peu près jamais. Il s'agit là d'une lacune importante qui colore les actions menées depuis plusieurs années dans le domaine de la lutte au décrochage. Quelle place est faite aux parents dans l'ensemble des stratégies et moyens déployés dans ces programmes, projets et autres plans d'action? Très souvent, les stratégies et ces moyens mis en place laissent de côté les parents, « démissionnaires », « absents » et dont on tient facilement pour acquis le manque d'intérêt pour la performance scolaire de leur enfant. On les remplace par des ressources spécialisées, des intervenants communautaires qui font sans aucun doute un excellent travail, mais pourquoi, alors, les taux de décrochage stagnent-ils ou sont-ils en hausse comme on l'a constaté récemment? Je pose l'hypothèse que des actions posées dans le contexte scolaire ou parascolaire pour aider les jeunes, mais qui ne trouvent aucune résonance dans le milieu

familial n'ont pas de portée durable sur le parcours scolaire de ces jeunes. Je crois que l'on évacue trop facilement et trop rapidement les parents identifiés à plus d'un titre comme « incompétents » et que l'on choisit de « consacrer » cette incompétence, qui est réelle, plutôt que de choisir des moyens qui vont leur permettre de devenir plus compétents. Je suis persuadée que les milieux scolaires, parascolaires et autres impliqués dans les activités de lutte au décrochage portent, souvent inconsciemment, un jugement très sévère envers les parents des jeunes qu'ils essaient sincèrement et réellement d'aider. On évacue les parents parce que c'est plus facile ainsi. Et c'est vrai que ces parents peuvent être démissionnaires, démotivés et démotivants, incompétents même en ce qui concerne le soutien à donner à leur enfant tant dans la petite enfance qu'une fois l'école commencée. Ces parents sont difficiles à rejoindre, ne s'impliquent pas dans les comités, ne viennent pas aux réunions de parents. Mais il faut dépasser ces constats et s'interroger sur nos approches, nos façons de faire et arriver à créer un lien avec eux. Car ce sont les parents qui ont la plus grande influence, négative ou positive, sur leurs enfants. Et, pour peu que l'on se soucie de les habiliter à le faire, ce sont les personnes les plus significatives et les plus adéquates pour aider leurs enfants. Nos actions doivent donc viser plus large : aider les parents à aider leurs enfants est sans doute le moyen le plus puissant et le plus efficace de contrer et, mieux encore, de prévenir le décrochage scolaire et de favoriser la réussite éducative. Ainsi, ce sont des familles entières que nous aidons. Ce sont tous les principes de l'approche de « l'empowerment » qu'il faut appliquer dans notre compréhension et notre réponse, comme société, au phénomène du décrochage scolaire. Je sais que les approches changent, mais il m'apparaît symptomatique que le lien entre la scolarité des parents et la performance des enfants ne soit pas davantage exposé. Troublante également est l'absence de perspective historique sur cette question : en matière de décrochage scolaire, un décrocheur chasse l'autre, qui devient quantité négligeable dans la recherche de solution. Je trouve que cela témoigne d'un certain aveuglement qui m'inquiète pour la suite des choses.

En terminant, je crois qu'il serait utile d'explorer un certain nombre d'avenues afin de mettre en place les conditions réelles de la réussite éducative pour tous, à laquelle seraient conviés les parents et les enfants. Par exemple :

- Déployer une campagne massive et j'oserais dire agressive pour l'alphabétisation et la formation de base des adultes comme moyen de mobiliser la société tout entière autour de l'éducation comme valeur sociale fondamentale.

- Réfléchir aux stratégies permettant d'offrir, dès le plus jeune âge, des mesures qui permettent une réelle égalité des chances en regard de la réussite éducative et qui impliquent au premier chef les parents.
- Mieux former les enseignants pour intervenir efficacement en milieu défavorisé et déployer des stratégies novatrices qui favorisent le rapprochement entre l'école et les parents, surtout ceux dont les enfants sont en difficulté.
- Offrir aux parents des voies diverses de formation afin de les inciter à renouer avec l'apprentissage, offrant ainsi à leurs enfants le moyen pédagogique le plus puissant qui soit : l'exemple.
- Mener de vastes campagnes de promotion de la lecture en famille en mobilisant les acteurs clés des milieux : CPE, écoles, CLSC, bibliothèques publiques, salons du livre.
- Soutenir la recherche de manière aussi importante sur l'éducation des adultes qu'on le fait sur l'éducation des jeunes. Le Québec est la deuxième société qui vieillit le plus rapidement après le Japon : cessons de l'ignorer. Nous devons permettre aux adultes d'avoir accès à la formation continue.
- Lutter, autant que faire se peut sans sacrifier l'efficacité, contre le travail cloisonné en silo.

Je terminerai en disant que l'éducation a connu un tournant important au milieu du siècle dernier : vue jusqu'alors comme un moyen de former d'abord et avant tout une élite, l'éducation est devenue un instrument de promotion sociale. Et c'est un bienfait, un progrès. Le Québec a fait, à ce titre, des avancées spectaculaires, mais il a un nouveau rendez-vous important avec l'éducation, et une deuxième vague de réelle démocratisation est essentielle. Ce rendez-vous, c'est celui de la réussite éducative pour tous.

Se mobiliser pour aider les familles à se mobiliser

Judith POIRIER

*Responsable des activités « Familles et monde de l'écrit »,
Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF)*

C'est avec grande satisfaction que nous avons pris connaissance du thème du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille. En effet, nos membres accompagnent quotidiennement les parents dans le développement d'un environnement familial stimulant pour les apprentissages et ils s'impliquent depuis de nombreuses années dans des initiatives mobilisant tous les acteurs de leur communauté concernés par la réussite éducative. Le développement fulgurant, dans les quinze dernières années, d'initiatives pour interpeller les familles dans la prévention de l'échec et du décrochage scolaires mérite une réflexion collective pour faire le point. Nous sommes heureux que ce symposium, en rassemblant chercheurs et praticiens, s'y consacre.

Pour bien vous décrire le type d'implication de nos membres dans les projets de mobilisation sur le thème « Familles et réussite éducative », permettez-moi d'abord de vous présenter ces organismes. En effet, bien qu'ils soient plus de 270 à travers le Québec (la Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF) en regroupe plus de 200) et que plusieurs aient pignon sur rue depuis des décennies, le grand public les connaît fort peu. Les organismes communautaires Famille (OCF), portant fièrement les noms de Maison de la famille, Carrefour familial, Parensemble, Parent'Aime, Parents-Ailes, Parents Ressources (et autres belles appellations), ont une mission consacrée au soutien au rôle parental et à la prise en compte des réalités, des besoins et des

aspirations des familles dans nos choix de société. Collectivement, les OCF rejoignent plus de 100 000 familles. Ils représentent des milieux de vie, d'entraide, de soutien, de valorisation, d'implication et de développement depuis plus de 60 ans. Leurs actions s'inscrivent dans trois grands axes : la création et l'animation d'un milieu de vie ressourçant et soutenant, l'enrichissement de l'expérience parentale et le soutien aux actions collectives des parents.

Dans les OCF, le plaisir des mots en famille se vit toute l'année et de grandes et belles façons : heures du conte, ateliers de comptines, séries de rencontres sur l'éveil au monde de l'écrit, ateliers de fabrication de livres, accès à des coins lecture, services de prêt de livres, aide aux parents pour l'accompagnement de la vie scolaire de leurs enfants, etc. De même, chaque année, plus de 150 OCF membres de la FQOCF participent à la redistribution des livres de *La lecture en cadeau*^{MD} (la célèbre campagne de la Fondation pour l'alphabétisation).

En plus de leurs actions locales, depuis plus de 10 ans, les membres de la FQOCF unissent leurs efforts pour produire et diffuser du matériel d'animation et de référence sur le thème du plaisir des mots en famille. Les actions de son Comité provincial de travail sur l'éveil au monde de l'écrit en témoignent. Composé de 14 OCF, ce comité vient tout juste de produire le coffret *Mille pattes, mille mots!*, un outil d'animation sur les liens entre la psychomotricité et l'éveil au monde de l'écrit. On doit aussi à ce comité le très populaire guide pratique *Au trot sur les lettres... au galop sur les mots!* De plus, la FQOCF vient aussi de publier le recueil *Des histoires pour les toutes petites oreilles*. Ce recueil offre plus de 20 histoires à raconter en famille, la plupart collectées dans les archives de folklore et dans le patrimoine oral des familles québécoises. Cet outil propose aussi une solide section théorique décrivant l'importance du partage d'histoires en famille sur le développement global des enfants et, plus particulièrement, sur le développement par les enfants d'un rapport positif et actif avec le monde de l'écrit.

En plus de ces productions, la FQOCF a assuré régulièrement la diffusion d'informations et de contenus de formation sur ces thématiques. En 10 ans, la FQOCF a enregistré plus de 1000 participations à ces activités de formation sur des thèmes touchant au plaisir des mots en famille et à la prévention de l'échec scolaire.

UN CERTAIN REGARD SUR LES INITIATIVES DE MOBILISATION DES COMMUNAUTÉS

Bien implantés dans leurs communautés, les OCF s'investissent depuis plusieurs années dans des initiatives locales de mobilisation. Ils sont ainsi bien placés pour observer les bienfaits des actions concertées. En effet, l'« agir ensemble » permet de mettre en commun les savoir-faire et de donner une plus grande portée aux actions. Une des convictions des OCF est que : « Seul, on va plus vite. Ensemble, on va plus loin. » Les OCF se sont ainsi impliqués dans les équipes locales partenariales liées au Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés et au Programme Famille, École et Communauté : réussir ensemble, deux programmes interministériels pilotés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Ce n'était toutefois pas les premières structures partenariales mises en place dans les communautés. Avant l'apparition des deux programmes mentionnés ci-haut, les OCF étaient déjà actifs au sein, et ils y sont toujours, des tables Enfance-Jeunesse. Celles-ci ont été mises sur pied par les agences régionales de la santé et des services sociaux et elles regroupent des organismes publics et communautaires concernés par la petite enfance et l'enfance. Souvent, les seuls absents des tables Enfance-Jeunesse étaient les écoles et la bibliothèque municipale. Ces dernières années, d'autres tables partenariales ont été créées et, à chaque occasion, les OCF se sont vus sollicités pour y participer. Mentionnons la mise en place des Services intégrés en périnatalité et petite enfance (SIPPE) par les centres de la santé et des services sociaux (CSSS), et aussi la création des tables de concertation liées aux programmes Québec Enfants et Québec en Forme, deux initiatives mises en place par la Fondation Lucie et André Chagnon.

Chaque programme ministériel et fondation désirant ses propres équipes partenariales locales, les OCF se sont retrouvés fortement sollicités pour assurer une présence à chacune des tables. En effet, la « famille » est maintenant vue comme un partenaire indispensable à toutes les initiatives de prévention de l'exclusion sociale et autres maux sociaux (quand elle n'est pas vue comme étant la cause de ces maux).

Cette multiplication des instances de concertation dans une même communauté et pour des problématiques qui se chevauchent exerce toutefois une énorme pression sur les ressources des organismes qui soutiennent les familles. Cette multiplication des instances de concertation soulève plusieurs questionnements. Premièrement, à quand une concertation des instances locales de concertation pour permettre aux communautés de décider efficacement de leurs priorités? Et à quand la

remise en question des politiques voulant que les nouvelles ressources investies par les ministères le soient presque uniquement sous forme de petits montants à partager au sein des tables de concertation ?

Comme le souligne Denis Bourque, dans son ouvrage *Concertation et partenariat*, la concertation et le partenariat

sont une condition d'existence pour un bon nombre d'acteurs, dont les organismes communautaires, par le biais du financement qu'elles procurent ; elles constituent une possibilité d'augmenter le pouvoir d'agir collectif sur des enjeux importants ; et elles comportent un risque d'instrumentation des communautés et des acteurs sociaux (Bourque, 2008, p. 2).

En effet, comme le souligne plus loin Bourque, l'État, bien qu'il mette peu de nouvelles ressources à la disposition des acteurs, détermine le champ d'action de la concertation et identifie la procédure privilégiée et les acteurs majeurs. L'État dicte aussi comment les nouvelles ressources doivent être employées (embauche d'un agent de développement et de concertation, par exemple). Est-ce vraiment alors de la mobilisation ? Si l'ouvrage de Bourque est intéressant à plus d'un titre, je vous recommande aussi de lire l'article que Jean-Marc Piotte a signé à son sujet dans l'édition printemps 2009 du *Familier* (une publication de la FQOCF).

De mettre les approches de concertation à toutes les sauces cause aussi certains autres problèmes. Par exemple, cela contribue à délester dans les communautés locales des responsabilités régionales ou nationales (la plupart des problèmes sociaux n'ont pas une cause locale), tout comme cela ne règle en rien les tensions qui s'observent souvent dans le partage du leadership entre les partenaires (ceux ayant une expertise sur une problématique sociale n'étant pas seulement ceux provenant des institutions publiques, bien pourvues en ressources).

PARADOXE

Un des plus lourds problèmes avec le courant de « mobilisation des communautés » ne se trouve toutefois pas parmi ceux mentionnés ci-haut. Les OCF sont à même de voir un des grands paradoxes des initiatives de mobilisation des communautés. En effet, on observe qu'on se mobilise souvent pour le développement d'actions individuelles que les familles mettront en application chacune chez elle. Pourquoi l'avantage de l'« agir ensemble » est-il reconnu pour les organismes de la communauté et si peu pour les parents et les familles ?

Par exemple, la somme des outils d'animation produits dans le domaine de l'éveil au monde de l'écrit, un domaine qui a connu un développement exponentiel ces dernières années, affiche finalement peu

d'outils pour aider les parents à travailler ensemble. Des outils, heureusement, il y en a. La Maison de la famille La Parentr'aide a longtemps animé des ateliers de création de spectacles de marionnettes avec les parents. Élaboration du scénario, fabrication des marionnettes et présentation du spectacle pour leurs enfants étaient au menu. Plusieurs OCF associent aussi les parents dans la mise en commun de livres pour constituer des services d'échange de livres.

Une des voies pour soutenir l'« agir ensemble » des familles se trouve aussi du côté du partage des récits de familles et des récits de la communauté. Depuis qu'il a glissé un jour sous mes yeux, je n'ai jamais oublié le constat formulé par Kim Crockatt, une responsable de projets d'alphabétisation familiale au Nunavut. Elle nous dit : « On ne peut s'attendre à ce que les familles valorisent la lecture d'histoires sans que leurs propres histoires soient valorisées, quelle que soit la forme sous laquelle elles se présentent » (traduction libre tirée de Crockatt et Smythe, 2002, p. 95). Je veux ainsi souligner l'initiative des organismes du quartier Ville-Marie à Montréal, qui ont produit un album jeunesse où l'histoire se passait dans leur quartier. Sur les magnifiques illustrations, on peut voir le pont Jacques-Cartier, la devanture d'un dépanneur du quartier ainsi que d'autres lieux bien familiers aux enfants et aux parents qui y résident.

Je me dois aussi de souligner les actions du Centre de ressources de la troisième avenue, à Montréal. Depuis 2004, le centre a mis en place le mouvement *Parents en action pour l'éducation*. Sur le site Internet de ce mouvement (<www.parentsaction.ca/>), les parents y affirment qu'ils ont compris que c'est en groupe qu'ils réussiront le mieux à participer à l'amélioration du système scolaire.

On trouvera une description de plusieurs actions collectives des parents dans une publication de la FQOCF disponible sur son site Internet : *Des familles qui agissent ensemble pour l'avenir de leurs enfants. L'exemple des actions collectives sur le terrain des relations entre les familles et le monde de l'écrit*.

Nos actions en commun doivent viser l'*empowerment* et l'« agir ensemble ». Il serait temps de réinvestir collectivement en éducation populaire auprès des parents plutôt que de prioriser l'« éducation parentale ».

RAMENER LE PLAISIR DES MOTS DANS LA CITÉ

Un enfant à qui l'on ne parle pas, à qui l'on ne raconte ou l'on ne lit pas d'histoires prend la route de la vie en étant dépourvu de plusieurs des ressources essentielles pour rendre ce parcours positif. On le dit défavorisé dès ses premiers pas. De nombreux acteurs sociaux se

mobilisent pour offrir à ces enfants des occasions riches en apprentissages. Ceux-ci tentent de les rejoindre dans leur famille, au service de garde et à l'école. Ces initiatives, individuelles et concertées, sont essentielles.

On néglige toutefois une condition essentielle à la réussite de ces actions, celle de l'importance de ramener le plaisir des mots dans la cité, de remettre la maîtrise du savoir-dire et des savoirs comme valeurs fondamentales des communautés. Voilà l'objectif fondamental de toutes les initiatives de mobilisation des communautés sur le thème de la réussite éducative. Si nous voulons encourager la persévérance scolaire, il faut que le plaisir des mots s'inscrive dans tous les milieux de vie et non pas seulement à l'école, ni seulement dans les communications s'adressant aux familles pour l'enrichissement des échanges parents-enfants.

Que mettons-nous en place pour faire vivre le plaisir des mots entre nous, dans nos univers d'adultes, même ici dans ce symposium? Quels messages envoyons-nous à nos jeunes si le monde des adultes n'utilise pas ce qu'on leur dit d'apprendre?

Où sont passés nos jeux de langage? Ceux que les adultes avaient entre eux traditionnellement? Il fut un temps où ces jeux de mots faisaient davantage partie de la vie quotidienne des adultes et non pas seulement en famille. On peut prendre pour exemple l'inventaire qu'a fait l'ethnologue sœur Marie-Ursule au village de Sainte-Brigitte-de-Laval (un petit village agricole au nord de la ville de Québec) à la fin des années 1940. Cet inventaire offre un riche répertoire de devinettes, vire-langue, vire-oreilles, proverbes, dictons, contes, légendes et autres perles des traditions orales canadiennes-françaises.

Qui parmi nous ici aujourd'hui peut, de vive voix et spontanément, proposer plus de deux devinettes? Dans quelles familles a-t-on gardé un répertoire de devinettes vire-oreilles (en voici deux exemples, il faut les lire à haute voix: «Mur usé, trou s'y fit, rat s'y mit» et «Qu'a bu l'âne au lac? Au lac, l'âne a bu l'eau»).

Si je faisais un sondage, je parierais aussi que plusieurs personnes dans cette salle diraient ne pas se sentir à l'aise de raconter une histoire sans avoir un livre en main. Heureusement, davantage sont capables de chanter une chanson, qui ne soit pas une chanson dite pour enfants, sans se mélanger dans les paroles. Et encore, c'est à voir! Pourtant, nous sommes dits des «lettrés».

Dans des milieux scolarisés, ce recul dans la maîtrise du patrimoine oral est désolant. Dans les milieux populaires, ce recul est tragique. Tout en tentant de favoriser l'entrée dans le monde de l'écrit des gens des

milieux populaires, on a laissé se détériorer leur patrimoine oral. Or, la hausse des niveaux d'habileté avec l'écrit passe paradoxalement par une revalorisation de la communication orale littéraire, et ce, dans toutes les classes sociales.

Nous avons toutefois à faire face à un adversaire de taille, l'isolement social des personnes. Il me revient régulièrement en mémoire un constat que le philosophe québécois Jacques Dufresne faisait en 1996. Il nous disait :

Cinq ans après leur publication, je suis encore sous le choc des résultats d'une étude sur la place qu'occupe la conversation dans les loisirs des gens. En 1990, nous consacrons 6% de notre temps libre à la conversation. En lui-même et à première vue, ce chiffre n'a rien d'étonnant. C'est le point de comparaison, établi dix ans plus tôt qui m'a mis en état de choc: dix ans plus tôt, en 1980, c'est 16% de notre temps qui était consacré à la conversation (Dufresne, 1996).

On peut penser que les chiffres de 1990 sont encore valables aujourd'hui.

En prévention du décrochage scolaire, la perte des espaces de socialisation et l'isolement socioaffectif des adultes n'arrivent pas souvent en tête de nos préoccupations. Pourtant, ces pertes sont en lien avec les hauts taux de décrochage scolaire qu'on observe dans toutes les régions du Québec. L'écrivaine canadienne Margaret Atwood (1989) souligne que la littérature a de fortes racines qui s'enfoncent sous la table de cuisine, dans ces histoires que les enfants nous entendent dire pendant qu'ils jouent ou flânent à portée de voix. Et que nous entendent-ils nous dire entre nous? Qu'arrive-t-il aux enfants qui n'entendent jamais parler leurs parents? Des chercheurs travaillent sur les effets des états dépressifs des parents sur le cheminement scolaire de leurs enfants. Ces travaux sont à surveiller avec grand intérêt.

Les efforts de lutte au décrochage scolaire ne seront efficaces que si l'on soutient aussi le développement de lieux de socialisation et de convivialité (et non uniquement de consommation) où se retrouvent tant les enfants, les jeunes que les adultes. Comment on élabore nos programmes pédagogiques et nos animations ont autant d'importance que la façon dont on soutient le développement de lieux de milieu de vie. Et que dire de l'aménagement urbain en soi! J'ai bien hâte que l'on convie des urbanistes dans les instances de concertation sur la persévérance scolaire.

On entend souvent ce reproche fait aux enfants: « Il m'écoute pas quand j'y parle! » Il est temps qu'ils entendent davantage de beaux trésors sortir de notre bouche. Ils tendront davantage l'oreille, pour qu'ils soient certains de ne pas rater une parole intéressante. Voilà une

action cohérente avec le rôle des parents dans la réussite éducative de leurs enfants. Et voilà une action pour laquelle les parents peuvent se mobiliser.

Pour ce qui est du rôle de la communauté, un de ses rôles est de redynamiser l'espace d'oralité qui a toujours nourri la littérature et qui est au service de la communication et du renforcement du sentiment de communauté. Voilà une mission pour les partenaires de toutes les initiatives de mobilisation des communautés menées sur le thème de la réussite éducative.

BIBLIOGRAPHIE

- Atwood, Margaret (dir.) (1989). *The Best American Short Stories 1989*, Boston, Houghton Mifflin Company.
- Bourque, Denis (2008). *Concertation et partenariat*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Crockatt, Kim et Suzanne Smythe (2002). « Family and community literacy partnerships in Canada's North », dans Elsa Auerbach (dir.), *Community Partnerships*, Alexandria (États-Unis), Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), p. 91-105.
- Dufresne, Jacques (1996). « La famille virtuelle », *Horizons philosophiques*, 6(2) (article disponible sur le site de la revue *L'Agora* à : <www.agora.qc.ca/textes/famille.html>).
- Marie-Ursule (Sœur) (1951). *Civilisation traditionnelle des Lavallois*, Québec, Archives de folklore, Presses de l'Université Laval.
- Piotte, Jean-Marc (2009). « Lu et vu pour vous : *Concertation et partenariat* de Denis Bourque », *Le Familier*, printemps, Fédération québécoise des organismes communautaires Famille.

TROISIÈME PARTIE

**La réussite éducative.
Un « partenariat »
familles-école**

Pour que l'école montréalaise d'aujourd'hui soit une solide base de la réussite de demain

Daniel DURANLEAU
*Vice-président, Commission scolaire de Montréal
(Quartier Hochelaga-Maisonneuve)*

Je voulais donc vous entretenir quelques minutes de l'école montréalaise d'aujourd'hui et surtout de celle que nous voulons, comme communauté scolaire, bâtir, développer et améliorer.

Je le ferai avec évidemment mon chapeau de commissaire scolaire du quartier Hochelaga-Maisonneuve, vice-président de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), mais aussi, avec mon chapeau de parent qui n'est jamais très loin dans tous ces dossiers scolaires.

L'angle d'approche est ce que nous avons appelé à la CSDM le *Plan Réussir*, qui est notre plan d'action commun pour améliorer la réussite et la persévérance de tous les élèves de la CSDM.

Le constat que nous faisons à la CSDM était que oui, comme institution, dans nos établissements scolaires, dans nos quartiers, le travail d'éducation qui était fait était bon, c'était un travail honnête, mais manifestement cela ne donnait pas les résultats attendus, manifestement ce n'était pas assez. Nous ne pouvions plus décemment nous en contenter.

Parallèlement à cela, certes l'école montréalaise fait face à des défis majeurs et particuliers (on revient souvent sur deux grandes statistiques de notre portrait scolaire, à savoir que 42 % de nos élèves proviennent

de familles vivant sous le seuil de faible revenu et que 53 % de nos élèves sont nés à l'étranger ou nés d'au moins un parent qui, lui, est né à l'étranger).

Donc, oui, il y a ces défis particuliers, mais ils ne doivent, en aucun temps, nous faire baisser les bras, excuser à l'avance nos résultats, nous condamner à la fatalité que c'est normal que notre taux de diplomation soit faible, que nos élèves réussissent moins bien.

Le *Plan Réussir*, ce n'est donc pas une communauté scolaire qui est sur la défensive, qui se sent traquée, mais bien plutôt une communauté scolaire sur l'offensive, qui décide d'agir, qui fonce, qui sait que la côte est haute, mais qui y va. *Le Devoir* titrait d'ailleurs au lendemain du lancement du *Plan Réussir* « La CSDM hausse la barre ».

Afin d'aboutir à ce *Plan Réussir*, nous avons pris le temps de faire les choses. Nous avons pris du temps pour bien faire les choses.

Je sais que le milieu scolaire est souvent vulnérable aux accusations de lourdeur, de bureaucratie, mais 18 mois pour dialoguer sérieusement avec tout notre monde (parents, personnel, organismes, etc.), échanger sous une forme ou une autre avec 10 000 personnes, convenir d'un diagnostic commun, de priorités communes et fixer ensemble des cibles communes a été le temps qu'il fallait consacrer à un exercice sérieux et rigoureux.

Nous sommes convaincus que cela va porter des fruits, que des bases solides ont été posées. C'est d'ailleurs ce que l'on a appelé « notre front commun pour la réussite », qui a conjointement lancé le *Plan Réussir* en septembre dernier.

Le comité central des parents, tous les syndicats, y compris l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, les associations de directions d'école et de cadres, tous ont dit que ce *Plan Réussir* était leur plan et que, en corollaire, ils allaient travailler activement à le réaliser. Ce n'est pas rien.

En quoi le *Plan Réussir* innove-t-il, en quoi est-il différent des autres plans que nous avons connus à la CSDM?

Il se donne d'abord deux grandes orientations: 1) améliorer la réussite par la maîtrise du français; 2) soutenir les élèves qui présentent des besoins particuliers.

Le *Plan Réussir* va commander des changements importants pour les écoles de la CSDM, mais le changement le plus fondamental, c'est que le *Plan Réussir* introduit, concrétise une obligation de résultat. C'est sur cette culture de résultat que nous le fondons.

C'est la toute première fois de son histoire que la CSDM lance un plan d'action assorti de cibles chiffrées afin d'améliorer les résultats scolaires et augmenter la persévérance et les taux de réussite. Les gens ont voulu des cibles exigeantes, mais réalistes et réalisables. Ce serait futile de courir après des cibles bidon.

Je vais vous donner un exemple de deux cibles institutionnelles fixées par consensus.

En français-lecture au premier cycle du secondaire, notre taux de réussite actuel est de 74 %. La cible que nous nous donnons est d'atteindre 80 % d'ici 2015. Vous allez me dire que ce n'est pas un grand saut quantitatif. En fait, c'est d'abord une inversion de la tendance des dernières années. Il s'agit de stopper la chute et de reprendre la bonne direction.

Parallèlement, toujours en français-lecture premier cycle, la note moyenne actuelle de nos jeunes est de 59 %, nous visons à la faire grimper à 70 % d'ici 2015. Un saut significatif. Concrètement, d'ici cinq ans, on veut que nos jeunes, toutes classes confondues, réussissent en français-lecture à 80 % avec une note moyenne de 70 %.

Notre objectif est que chaque élève sache lire à six ans, bien lire et écrire à 12 ans, qu'il sache lire et écrire parfaitement à 16 ans et qu'il obtienne un des diplômes de cinquième secondaire ou l'équivalent en sachant lire et écrire sans faute. Convenons que nous sommes ambitieux.

Sur le plan de l'obtention d'un diplôme, notre cible est d'atteindre 70 % après sept ans. Nous sommes actuellement à 58 % (le secteur public au Québec est à 71,2 %).

Le même genre de cibles institutionnelles a été fixé en écriture, en lecture, en une diminution de 20 % du nombre de décrocheurs, au niveau de l'éducation aux adultes, en formation professionnelle, etc.

Cela est, à plusieurs égards, un changement de cap important. Notre milieu scolaire est souvent peu habitué à parler des résultats, à discuter des résultats. Nous faisons le pari collectif que nous sommes prêts à le faire.

En lien avec les cibles, les participants à l'exercice de rédaction du *Plan Réussir* ont retenu une série de 30 moyens jugés efficaces afin d'atteindre ces cibles. C'est à l'intérieur de cette banque de moyens que les écoles vont aller puiser en les adaptant à la réalité de leur milieu.

Et le même exercice se transfère maintenant au niveau des établissements. Par exemple, chaque école devra maintenant se fixer ses propres cibles dans son plan de réussite en tenant compte évidemment des cibles institutionnelles. Cela se discutera au sein des conseils d'établissement.

Je crois vraiment que c'est un moment-clé. Comme parents, nous avons très peu souvent de moyens, d'occasions de savoir comment va l'école de nos enfants, est-ce que les jeunes y réussissent ou non, et de quelle façon?

Maintenant, il y aura un espace dédié à ces discussions. Comme institution, la CSDM vise un taux de réussite de X% dans telle matière, nous à l'école Louis-Riel, où est-ce que l'on se situe? Quels sont les résultats de nos élèves en lecture, en écriture? Où veut-on aller dans cinq ans?

On veut aussi développer une vision de quartier en documentant la situation des autres écoles du quartier. Mon école se situe où par rapport à ses voisines? Y a-t-il des différences? Et si oui, comment les explique-t-on?

Je suis très frappé, par exemple, que parmi les neuf écoles primaires d'Hochelaga-Maisonneuve, les résultats en lecture varient significativement d'une école à une autre, même dans le cas de milieux socioéconomiques similaires. Pourquoi?

Comme parent, c'est très intéressant de savoir cela et de comprendre. Est-ce que la pratique en cours depuis plusieurs années à l'école Hochelaga qui veut que chaque élève ramène de la lecture à la maison le soir explique ses meilleurs résultats en lecture?

École par école, l'exercice est donc maintenant en cours: établir notre point de départ, déterminer nos cibles, choisir les moyens d'action à prendre. Tout cela avec une attention particulière portée aux résultats des garçons. Les personnes consultées nous l'ont expressément demandé.

Comme commissaire et comme parent, je crois beaucoup à cette compréhension des choses, à ces discussions autour des résultats et des moyens. Je crois que c'est le pouvoir qu'on se réapproprie, d'autant plus que tout cela est assorti d'une reddition de comptes annuelle.

En juin de chaque année, institutionnellement et établissement par établissement, nous ferons le point. Nous avons dit que nous visions telle cible: sommes-nous dans la bonne direction? Faut-il des ajustements? Faut-il revoir tel ou tel moyen retenu? De quels moyens supplémentaires avons-nous besoin? Il faut que nos discussions abordent ces questions centrales.

Comme parent, je veux bien que l'on me demande mon accord pour autoriser telle ou telle sortie, mais je veux surtout que l'on établisse avec moi, sur une base régulière, le portrait de l'établissement de mes enfants.

Ce suivi serré, cette nécessaire reddition de comptes se fera également sur une base régulière. Nous avons choisi à la CSDM de le faire via le comité exécutif et via les rencontres de coordination des sept réseaux que nous avons.

C'est une sorte de veille très active sur la situation dans nos écoles. C'est ce que j'appelle le « savoir, comprendre, agir ». Il faut que comme institution et comme communauté, on sache ce qui se passe dans nos écoles, que l'on comprenne pourquoi et que l'on agisse au besoin.

Concrètement, cela prend notamment la forme d'un point régulier à l'ordre du jour du comité exécutif de la CSDM sur la situation de nos écoles secondaires.

On sait combien d'élèves nous avaient été confiés à la rentrée scolaire. Un mois, deux mois plus tard, combien d'élèves ont maintenant quitté l'école? Pourquoi? Pour aller où? Qu'avons-nous fait pour répondre à leurs besoins? Qui va maintenant garder le lien avec ce jeune? Qui se sent responsable du jeune qui n'est peut-être plus physiquement dans les murs de notre institution, mais qui est un jeune de notre communauté?

On veut aussi comprendre. On estime que 200 jeunes ont déjà quitté l'une ou l'autre de nos 27 écoles secondaires. Pourquoi cela se produit-il dans quelques écoles précises? Pourquoi? Qu'est-ce qui est fait?

C'est là aussi un changement majeur dans la manière dont nous faisons l'école à la CSDM. C'est une sorte de responsabilité partagée. D'un côté, l'école secondaire régulière a la responsabilité de suivre le jeune, de ne pas l'oublier s'il franchit le seuil de la porte et de l'autre côté, nous avons une responsabilité d'accueil et d'intégration s'il veut raccrocher. Je pense notamment au guichet unique établi pour centraliser les demandes d'information, les communications avec ceux qui veulent raccrocher.

Le *Plan Réussir* cherche à enfoncer encore plus profondément le clou du parent, premier éducateur de son enfant et de la nécessaire complicité entre les familles et l'école.

On le sait, cela se dit beaucoup dans le discours, on a besoin de mettre des moyens, des actions et des attitudes derrière ces mots. Cela passe certes par de l'information :

- Mise sur pied de la ligne INFO-Parents CSDM (ligne centrale d'information);
- Distribution de la trousse d'information *RÉUSSIR* avec un contenu d'informations particulièrement destinées aux parents et rédigée dans un langage accessible. Des versions des principaux documents sont aussi disponibles en anglais et en espagnol.

Mais cela doit aller plus loin.

Nous comptons, par exemple, sur l'apport du parent, sur sa contribution au regard de la stimulation précoce. Par le *Plan Réussir*, nous comptons développer les liens entre les parents, le CSSS et l'école; le lien également entre les parents, les organismes et services de garde et l'école.

Nous comptons sur les parents pour qu'ils informent le milieu scolaire, lors de l'inscription par exemple, des problématiques particulières de leurs enfants pour que l'on puisse mieux agir et agir plus tôt.

Le *Plan Réussir* réaffirme l'importance du suivi personnalisé. En fait, c'est clairement le moyen privilégié de réorganisation de notre école secondaire montréalaise.

Ce suivi personnalisé de l'élève, il est aussi associé à l'idée de faire du parent un complice dans la réussite scolaire de son enfant, notamment en soutenant la présence de l'enfant à l'école (problématique de l'absentéisme). On le sait, c'est souvent un des principaux indicateurs que quelque chose ne va pas.

L'importance de questionner son enfant sur son parcours scolaire, sur la journée qu'il a passée à l'école, sur ce qu'il y a vécu d'intéressant. L'intérêt n'est pas seulement dans la réponse fournie par le jeune, mais aussi dans la préoccupation que le parent témoigne à son jeune.

Il y a également un autre lien très important entre les écoles et les parents, et cela tient à la réalité montréalaise. Cela tourne autour de la question de la langue.

L'importance de s'exposer au fait français pour les parents allophones. Il faut que les écoles et les parents puissent se comprendre pour s'entendre. Favoriser l'ouverture et stimuler l'offre au regard de la culture en français. Mise en place d'activités ludiques et culturelles à l'intention des parents et des enfants à partir de l'école.

Cela passe par une intensification et une diversification de l'offre de cours de francisation. Par exemple, les parents de nos élèves pourraient avoir la priorité d'inscription dans nos cours de français, langue seconde.

De la même façon, nous voulons étendre à beaucoup de quartiers des actions fort prometteuses d'offrir des cours de français aux parents dans l'école de leurs enfants.

Même dans Hochelaga-Maisonneuve, qui à l'échelle montréalaise n'est pas reconnu comme un quartier multiethnique (et pourtant, cela change beaucoup), nous devrions être en mesure d'ici le printemps prochain d'offrir des cours et des activités en français aux parents de l'école Saint-Jean-Baptiste de LaSalle, dans les locaux mêmes de l'école aux heures de classe. Une formule que l'on sait gagnante.

De plus, la CSDM réaffirme son appui au Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), qui favorise l'apprentissage du français dans une démarche interculturelle. Une langue maternelle bien installée favorise l'apprentissage du français comme langue seconde.

Et tout le monde l'a dit et redit, la maîtrise de la langue française, qu'elle soit sa première, deuxième ou troisième langue est centrale à la réussite des apprenants, peu importe la matière.

Le *Plan Réussir* met aussi l'accent sur les passages : passage à l'école ; passage du primaire au secondaire, passage du secondaire à la formation collégiale ou professionnelle, et ce, avec une préoccupation de proximité (approche par quartier) et une volonté de mobilisation de l'environnement autour de cet objectif de réussite.

Finalement, la CSDM est très active et fait des représentations en divers lieux afin de mieux soutenir les élèves et leurs parents.

Je pense ici à la question de la sécurité alimentaire, à la sécurité financière, à l'emploi et à l'employabilité ; à tout le dossier de la reconnaissance des acquis.

D'ailleurs, dans les rencontres tenues avec M. Ménard de la Banque de Montréal qui, vous le savez, a animé ce comité de travail sur la persévérance scolaire, c'est l'un des énoncés que l'on a répété et répété.

Compte tenu du lien très fort entre la fragilité socioéconomique des familles et les résultats scolaires, la plus grande contribution que le monde économique peut faire à nos élèves est d'abord d'offrir des emplois de qualité à leurs parents.

Pacte social pour l'éducation dans La Mitis

L'école interpelle la famille et le milieu

Jean BERNATCHEZ, Ph. D.
*Professeur-chercheur, Groupe de recherche Apprentissage et socialisation
(APPSO), Université du Québec à Rimouski*

L'école Le Mistral accueille 875 élèves de la première à la cinquième secondaire. Elle est située à Mont-Joli, dans le Bas-Saint-Laurent. Elle dessert la population de la MRC de La Mitis, estimée à 20 000 personnes. Trois territoires caractérisent La Mitis : le littoral est la portion de 40 kilomètres qui longe le fleuve, les terres regroupent plusieurs villages à vocation agricole et le haut-pays est tissé d'une population qui vit de la foresterie. Il existe dans La Mitis des différences socioéconomiques marquées par les caractéristiques de chacun de ces trois territoires, des particularités qui se traduisent par un clivage de la population, sur le plan scolaire notamment.

L'école accuse l'indice maximal de défavorisation : dix¹. Elle connaît des problèmes importants : haut taux de décrochage scolaire, forte mobilité du personnel enseignant, mauvais climat dans l'école, démotivation des jeunes et du personnel. L'école a mauvaise réputation dans son milieu. Il existe depuis la création de la Commission scolaire des Phares en 1998 une crise de confiance de la population par rapport à La Mitis.

1. Les données sur la défavorisation en milieu scolaire sont calculées à l'aide de deux variables : 1) l'indice de faible revenu, soit la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu ; 2) l'indice de milieu socioéconomique constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme (2/3 de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence (1/3 de l'indice). Jusqu'en

Elle est accusée de négliger la région mitissienne. Auparavant, la Commission scolaire de La Mitis desservait la région en exclusivité. La crise de confiance est avivée en 2008 par la publication dans les médias nationaux et locaux de statistiques sur le décrochage scolaire (taux de 46 % observé à l'école Le Mistral) et par l'effet « palmarès » (l'école Le Mistral est classée 314^e sur 342 écoles secondaires publiques).

La Commission scolaire des Phares, qui dessert les MRC Rimouski-Neigette et de La Mitis, décide en juin 2008 de mettre en œuvre un plan de relance de l'école, peu défini à ce moment, mais néanmoins présenté comme reposant sur l'instauration d'un Pacte social pour l'éducation dans La Mitis. La Commission scolaire fait appel à moi pour l'accompagner dans cette démarche, à titre de professeur-chercheur spécialiste des politiques scolaires². Le mandat qui m'est confié par le conseil des commissaires est de rendre compte des problèmes vécus à l'école et de suggérer des pistes de solutions, cela en collaboration avec l'équipe-école. Ce mandat s'inscrit dans une démarche de recherche-action qui vise à transformer la réalité, mais aussi à produire des connaissances concernant ces transformations (Hugon et Seibel, 1988):

la recherche-action met en place une logique dialectique, circulant entre la théorie et la pratique, entre le travail des usagers et celui des experts, entre les figures du transfert et les opérations d'apprentissage, entre le savoir savant et le savoir construit, entre le sujet individuel et le sujet social (Resweber, 1995, p. 5-6).

Cette recherche se déroule de juin 2008 à décembre 2009 et comprend un volet interne, dans l'école, et un volet externe, sur le territoire de La Mitis.

La récolte des matériaux repose sur quatre stratégies. 1) L'analyse documentaire permet d'étudier les thèmes en lien avec les problèmes observés et d'en instruire les acteurs: décrochage, persévérance et réussite scolaires, facteurs prédictifs, coûts économiques et sociaux du décrochage, types de décrocheurs, appréciation du climat de l'école, rôle de la famille et du milieu dans la réussite scolaire, etc. La bibliographie du *Guide de prévention du décrochage scolaire* (Potvin et al., 2007), incluant 118 titres, sert d'amorce à la recension des écrits, enrichie par l'effet boule de neige. 2) L'analyse de statistiques provenant du ministère de l'Éducation,

2007-2008, l'école Le Mistral a un indice de défavorisation de 10 (recensement de 2001), soit l'indice maximal sur une échelle de 1 à 10. À compter de 2008-2009 et pour les quatre autres années, elle a un indice de défavorisation de 9 (recensement de 2006) (MELS, 2010).

2. Cette recherche-action a été réalisée gracieusement. La Commission scolaire des Phares (subvention de déplacement et de séjour) et l'UQAR (Fonds institutionnel de recherche) ont contribué aux frais afférents.

du Loisir et du Sport (MELS), de la Commission scolaire des Phares et de l'école permet de situer Le Mistral et de mesurer les écarts par rapport à la moyenne nationale, considérant certains indicateurs, entre autres les taux de réussite aux examens ministériels et les statistiques sur les ressources. 3) L'enquête se traduit par des entrevues semi-dirigées avec 35 membres de l'équipe-école (enseignants, professionnels, membres de la direction et autres employés), une vingtaine de parents et une dizaine de personnalités de La Mitis. Une douzaine d'élèves sont rencontrés en groupes de discussion. Un site Web permet aux intéressés de commenter la démarche (514 visites). À cela s'ajoutent une vingtaine de courriels et une dizaine d'appels téléphoniques reçus de parents d'élèves. 4) Sur le plan de l'observation, je suis présent dans l'école et dans le milieu au rythme habituel d'une journée par semaine lors de l'année scolaire 2008-2009. Cela me permet d'explorer les lieux dans l'école et à proximité, de rencontrer chez eux des parents, d'observer et d'échanger avec les élèves et les membres de l'équipe-école, d'assister à des réunions du comité de direction et à toutes les réunions du conseil d'établissement, de discuter avec les parents lors des rencontres d'étapes, d'assister à des activités parascolaires, sociales, culturelles et sportives. En outre, j'ai rencontré collectivement tous les membres de l'équipe-école à trois reprises.

L'article rend compte des résultats de la recherche-action. La première partie décrit les problèmes observés dans l'école et dans le milieu. La deuxième partie s'intéresse aux solutions proposées et aux initiatives mises de l'avant par les principaux acteurs. En conclusion, je dresse le bilan de l'expérience. La recherche-action a permis de mieux cerner certains problèmes. Sur cette base, l'équipe-école a défini les valeurs de l'école et instauré quatre chantiers constituant les axes du plan de relance, entre autres celui de l'ouverture de l'école à la famille et au milieu. Ce chantier s'inscrit dans le cadre du Pacte social pour l'éducation dans La Mitis : l'école interpelle alors la famille et le milieu afin qu'ils contribuent à l'objectif de réussite scolaire de tous les élèves.

LES PROBLÈMES OBSERVÉS DANS L'ÉCOLE ET DANS LE MILIEU

La polyvalente de Mont-Joli est créée en 1969, mais ce n'est qu'en 1988 qu'elle est nommée Le Mistral, en référence à ce vent fort qui souffle sur la Méditerranée. « Au sens figuré, le vent symbolise l'énergie, la force et le renouveau qui président la formation de l'adolescent et renouvellent l'entrain du personnel » (*Guide de l'étudiant*, 2008-2009).

L'école offre un cheminement complet de la première à la cinquième secondaire : programmes réguliers et services d'adaptation scolaire pour les élèves en difficulté, cheminement préparatoire au travail et menant à un métier semi-spécialisé, cours de préparation à la vie permettant d'offrir aux élèves ayant des déficiences intellectuelles les programmes ministériels Pacte et Défis. L'école se caractérise aussi par l'offre de quatre programmes d'enrichissement fréquentés par 35 % des élèves : arts-études en guitare et en musique harmonie, et sports-études en hockey et en football. Un Centre de formation en entreprise de récupération (CFER) est rattaché à l'école.

L'école Le Mistral dispose d'atouts. Elle est ancrée dans son milieu, La Mitis, riche de sa population, de sa diversité et de ses ressources. En majorité, les membres de l'équipe-école aiment leur école. « *Ce que je réalise ici, je ne pourrais pas le faire ailleurs* » (un enseignant). « *Je suis profondément attaché à cette école, même si je ne suis pas originaire de La Mitis et que je n'y réside pas* » (un enseignant). L'équipe-école est constituée d'un directeur et de ses trois adjoints, de 62 enseignants, de trois professionnelles (une psychoéducatrice, une conseillère en orientation et une animatrice à la vie étudiante) et d'une vingtaine d'employés de soutien. Les activités parascolaires sont nombreuses et les élèves affichent un grand dynamisme. Le gouvernement étudiant est très actif et regroupe des élèves de tous les niveaux. Le Mistral est la seule école au Québec à disposer d'un permis de jardin zoologique : 300 spécimens de 80 espèces animales peuplent une salle de classe transformée en zoo.

L'école fait par contre face à des problèmes qui s'inscrivent dans le contexte d'enjeux qui sortent souvent du cadre scolaire. Les enjeux suivants ont été évoqués lors des entrevues. Ils ont une incidence importante sur la réussite scolaire. Les trois premiers sont liés à l'environnement externe : la défavorisation, les comportements et les habitudes de vie des jeunes, le clivage école-famille-milieu. Les trois autres enjeux sont liés à l'environnement interne : l'organisation scolaire, l'intégration puis la mobilisation des élèves et des membres de l'équipe-école.

La défavorisation

La Mitis est moins favorisée que les autres MRC du Bas-Saint-Laurent malgré une croissance économique marquée. Le taux de chômage en 2006 est de 12 %, comparativement à 8 % dans la MRC de Rimouski-Neigette et à 10 % dans l'ensemble du Bas-Saint-Laurent. Le taux de chômage dans La Mitis était de 16 % en 2001 (Statistique Canada, 2010). En 2008, le prolongement de l'autoroute 20 jusqu'à Mont-Joli insufflé au chef-lieu de la MRC un dynamisme important. Le *Plan d'action local*

pour l'économie et l'emploi 2006-2011 (CLD, 2006) mise sur trois stratégies pour renforcer le développement : l'augmentation de la qualité de vie afin de stimuler l'occupation dynamique du territoire, la consolidation et la diversification de l'économie par la mise en œuvre de programmes intégrés, le renforcement de la cohésion mitissienne.

Sur le plan scolaire, la baisse de l'indice de défavorisation de l'école, passé de dix à neuf, traduit cette croissance. La Mitis est toutefois marquée par des clivages socioéconomiques, considérant les trois territoires évoqués plus tôt : plus on s'éloigne du littoral vers l'est, plus grande est la défavorisation. En ce qui a trait au décrochage scolaire, le taux de 19 % observé au Bas-Saint-Laurent en 2006-2007 (il est de 29 % pour le réseau public québécois) atteint plus de 50 % dans certains villages du haut-pays de La Mitis³. « *Il faut s'attaquer au problème de la défavorisation si on veut servir la cause de la réussite scolaire* » (un enseignant). Cette argumentation repose sur le modèle de la pyramide des besoins de Maslow : avant de pouvoir réaliser ses ambitions, le jeune doit répondre à ses besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance. « *Je rencontre des jeunes qui vivent à la maison des problèmes terribles. C'est compliqué de leur demander de performer à l'école* » (un professionnel). En contexte de défavorisation, il est plus difficile de réaliser la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier.

Les comportements et les habitudes de vie des jeunes

Un enseignant a fait l'exercice d'interroger ses élèves de la première secondaire afin de savoir combien avaient déjeuné : les deux tiers des jeunes n'avaient pas mangé ce matin-là, souvent par choix. L'école « concurrente⁴ » de Rimouski a documenté les habitudes de vie de ses élèves afin de mieux répondre à leurs besoins : alimentation, activité physique, sommeil, stress, consommation de tabac, d'alcool et de drogues, utilisation de l'ordinateur, etc. L'école Le Mistral ne dispose pas de tels renseignements sur les comportements et les habitudes de vie de ses élèves.

3. Taux de décrochage (ou sorties sans diplôme) des élèves du secteur des jeunes, en formation générale, pour les commissions scolaires des régions administratives, sexes réunis (Source : MELS, *Portraits régionaux*, tableau 5.2, tiré de CRÉPAS [2010]).

4. L'école Paul-Hubert de Rimouski est à la MRC de Rimouski-Neigette ce que l'école Le Mistral de Mont-Joli est à la MRC de La Mitis. Elles appartiennent toutes deux à la Commission scolaire des Phares et sont souvent comparées, à l'avantage de l'école Paul-Hubert, ce qui exacerbe le sentiment d'injustice perçu dans La Mitis.

La consommation et le trafic de drogues sont importants dans La Mitis, comme en témoignent les intervenants sociaux et les statistiques de la Sûreté du Québec. Le désœuvrement des jeunes, constaté dans certains secteurs, est en partie responsable de cette situation. Des membres de l'équipe-école observent des cas de consommation de cannabis et de haschisch aux abords de l'école. Ils notent chez des élèves des comportements qui suggèrent la consommation d'autres substances telles les amphétamines, particulièrement chez les filles. Ils observent l'abus de boissons énergisantes : deux ou trois canettes consommées sur l'heure du dîner rendent les élèves surexcités puis rapidement déprimés, inaptes à assister de façon intéressée à leurs cours de l'après-midi. Les témoignages vont dans le sens des résultats de l'étude de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2009) sur la consommation d'alcool et de drogues chez les élèves du secondaire. En 2008, 86 % des élèves de cinquième secondaire ont consommé de l'alcool lors de la dernière année. La première consommation survient à l'âge moyen de 12,6 ans. Cet âge moyen d'initiation est légèrement plus précoce chez les garçons. Il y a plus de consommateurs d'alcool chez les élèves qui situent leur performance scolaire sous la moyenne de leur classe que chez ceux qui l'évaluent au-dessus (69 % contre 56 %). En 2008, 16 % des élèves ont consommé de la drogue au cours de la période de trente jours précédant la réponse à cette question. Les garçons sont plus nombreux à avoir ce comportement (17 % contre 14 %). En cinquième secondaire, un élève sur quatre (26 %) a consommé de la drogue au cours de la période de trente jours. La consommation de drogues est plus répandue parmi les élèves qui évaluent leur performance scolaire sous la moyenne de leur classe (41 % contre 23 %).

La violence et l'intimidation sont des phénomènes très présents à l'école Le Mistral, selon les informateurs rencontrés en entrevue. Ils apportent des exemples : un groupe de jeunes croise un élève solitaire et lui lance une pièce de monnaie en lui disant « *Va t'acheter un ami !* » ; victime de harcèlement, un élève demande à son cousin de cinquième secondaire d'assurer sa protection ; une élève vêtue pauvrement se fait voler un vêtement qui est ensuite jeté à la poubelle ; une élève est battue par son ami de cœur devant de nombreux jeunes qui n'interviennent pas ; des « petits caïds » perturbent leurs classes sans qu'il soit possible de régler le problème de façon durable ; les élèves handicapés sont souvent seuls et marginalisés. De façon générale au Québec, près d'un élève du secondaire sur quatre (23 %) dit avoir été victime de violence de la part d'autres jeunes de son école : 20 % disent avoir été victimes de violence

psychologique et 8 % de violence physique. Pour une victime sur trois, cette violence est gratuite, sinon elle est justifiée par l'apparence physique (20 % des victimes) ou l'appartenance à un groupe particulier (18 %)⁵.

Enfin, des membres de l'équipe-école et des parents déplorent que plusieurs élèves travaillent plus de 15 heures par semaine à l'extérieur, parfois durant les heures de classe. Le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS, 2010) rappelle que le travail rémunéré des élèves est un atout quand il est une condition d'accès aux études, un élément d'estime de soi, un moyen de devenir plus autonome, d'acquérir une expérience de travail ou de se procurer certains biens. Cependant, le travail rémunéré est un risque sur le plan de la réussite scolaire lorsqu'il empêche le jeune de consacrer le temps nécessaire à ses travaux scolaires, quand l'intensité du travail rémunéré augmente lors des périodes d'examen, quand le jeune doit s'absenter de l'école en raison de son travail et lorsqu'il manque d'énergie et de motivation pour réaliser ses travaux scolaires.

Le clivage école-famille-milieu

Les gens du milieu considèrent que l'école Le Mistral est très difficile à investir, qu'il n'est pas facile de s'y impliquer. Une personnalité de La Mitis fait l'historique d'une démarche de partenariat avec l'école qui n'a pas eu de suites : « *On avait formé un comité exceptionnel, des gens convaincus et engagés. Tout le monde était représenté, même les élèves. On a fait quelques réunions. Notre projet n'a jamais vu le jour. Le leadership de la direction n'était pas là. Les choses ne se sont pas déployées.* »

Des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux regrettent aussi le manque d'engagement de l'école. En 2003, le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé et des Services sociaux signent une entente de complémentarité connue sous le nom d'*Entente MELS-MSSS*. Un des volets prévoit une intervention globale et concertée à partir de l'école. Reprise sous l'appellation *École en santé*, elle propose d'agir en matière de promotion et de prévention, pour favoriser la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes. Les intervenants remarquent que le potentiel de cette entente est sous-estimé et mal compris par la direction de l'école Le Mistral, qui ne montre aucun enthousiasme à y participer.

5. Selon les données d'un sondage Segma-Gesca-La Presse publiées dans *La Presse* (5 et 6 septembre 2008) à partir d'un échantillonnage représentatif de 603 répondants de partout au Québec.

En 2006, le gouvernement du Québec lance sa *Stratégie d'action jeunesse 2006-2009* qui prévoit, entre autres, un chantier d'accompagnement des jeunes connaissant des difficultés. Il se décline en quatre programmes dont l'un, *Idéo 16-17*, vise à aider les jeunes de 16 et 17 ans à atteindre l'autonomie. Le gestionnaire du programme au Carrefour jeunesse-emploi Mitis propose une intervention ciblée pour les élèves de l'école Le Mistral. Elle permet, sans coût, l'organisation d'ateliers destinés aux jeunes à risque, notamment grâce à un jeu inspiré de la typologie des élèves à risque de décrochage (Potvin *et al.*, 2007). Une présence à l'école le midi permet l'accompagnement de ces jeunes. Le formulaire qu'il propose à l'école assure également le relais dans les cas où un jeune décroche, afin qu'il ne se retrouve pas seul et sans ressources. Aucune suite n'est donnée à ce projet par la direction de l'école.

D'ailleurs, d'autres programmes, dont le Défi de l'entrepreneuriat jeunesse, Jeunesse en action et surtout Québec en Forme, ne sont pas bien compris à l'école. Créé en 2002 à la suite d'une entente du gouvernement avec la Fondation Lucie et André Chagnon, Québec en Forme contribue à favoriser, par le soutien à des projets de mobilisation des communautés locales, l'adoption d'une saine alimentation et d'un mode de vie actif chez les jeunes de moins de 18 ans. Les responsables de COSMOSS (Communauté ouverte et solidaire pour un monde outillé, scolarisé et en santé), l'instance régionale du Bas-Saint-Laurent sur la persévérance scolaire, constatent la difficulté de mobiliser les gens de l'école Le Mistral autour de ces projets.

L'école n'a pas non plus bonne réputation auprès des parents de La Mitis, à cause de la publicité négative induite par les statistiques sur le décrochage scolaire et la publication des palmarès des écoles secondaires, qui ont un effet dévastateur sur le moral des élèves et de l'équipe-école. Plusieurs parents qui se sont exprimés dans le cadre de l'enquête ont des doléances à l'endroit de l'école. Quelques-uns cependant s'expliquent mal la mauvaise réputation de l'école et le peu d'estime de la communauté à son endroit : « *Le Mistral est une excellente école et même avec ses problèmes, nous devrions être fiers de notre école et de nos jeunes* » (un parent).

L'organisation scolaire

Des membres de l'équipe-école attribuent la responsabilité des problèmes vécus dans l'école à des tiers : les élèves difficiles, les parents qui ont tendance à se déresponsabiliser, la direction peu encline à les soutenir, la commission scolaire qui les néglige, la réforme mal comprise et mal appliquée, le manque de vision et de pratiques partagées.

Plusieurs déplorent l'absence de leadership pédagogique de la direction :

Les enseignants peuvent faire ce qu'ils veulent dans leur classe, même s'éloigner du programme du MELS, ce qui explique les mauvais résultats aux examens ministériels. Depuis cinq ans, personne ne demande notre planification annuelle. Plusieurs enseignants ne sont pas intéressés à suivre la formation sur les nouveaux programmes (un enseignant).

Les résultats aux examens ministériels sont très en deçà de la moyenne québécoise, particulièrement en anglais. Des parents souhaitent un programme d'aide aux devoirs. Les élèves aussi. Un informateur présente quelques solutions à ce chapitre, dont le modèle du programme Pro-Jeune-Est de Rimouski-Neigette, qui soutient les jeunes à risque d'échec en contribuant au développement de leurs habiletés.

Le code de vie de l'école, c'est-à-dire son règlement, est interprété de façon trop libérale de l'avis de plusieurs membres de l'équipe-école, ou très certainement de façon non uniforme dans l'école : « On envoie de drôles de messages aux élèves. Certains ont le droit de déroger au code de vie et d'autres, non » (un enseignant). Dans le contexte, plusieurs membres de l'équipe-école abdiquent devant cette règle : tout membre du personnel est en autorité dans toute situation qu'il juge inadéquate ou inacceptable. Un enseignant qui a invité un élève à ne pas déroger à une règle de vie s'est fait répondre : « Tu n'es pas mon prof. Mêlé-toi de tes affaires! »

Des parents et des membres de l'équipe-école croient que la pause du dîner (90 minutes) est trop longue. Elle permet à des jeunes de faire des activités stimulantes. Cependant, elle en incite d'autres à sortir du giron de l'école pour flâner ou consommer de la drogue. Les commerces de restauration rapide à proximité de l'école sont très populaires auprès des élèves, surtout depuis le virage santé adopté par l'école dans le contexte de la politique-cadre du MELS.

Le principe d'annualité dans la gestion scolaire fait en sorte que les budgets de fonctionnement sont octroyés sur une base annuelle, ce qui implique une planification à court terme peu adaptée aux programmes qui commandent une pérennité. Des membres de l'équipe-école sont inquiets quant à l'avenir des programmes qu'ils pilotent, sensibles aux fluctuations du nombre d'élèves comme ceux de hockey, de football et de musique. De plus, ces programmes ne sont pas évalués de façon systématique, aussi il est difficile de faire la démonstration de leur efficacité.

L'intégration des élèves et du personnel

Le passage du primaire au secondaire est difficile. Des parents constatent qu'il y a à ce moment rupture des services personnalisés aux élèves en difficulté. Ils soutiennent que les jeunes issus des différentes écoles primaires de La Mitis n'arrivent pas à l'école Le Mistral outillés de façon comparable. Certains sont moins préparés, de sorte que cette différence en début de parcours cause des retards durables. En 2008-2009, 214 jeunes (sur 875) avaient un plan personnalisé d'intervention, soit près de 25 % des élèves. C'est une proportion importante qui ne représente toutefois pas une exception à l'échelle des écoles avec de forts indices de défavorisation. La direction est responsable légalement de l'opération des plans d'intervention. Il s'agit d'un défi important non seulement en raison du nombre, mais aussi à cause de la complexité de la chose. Il faut être spécialiste de ces questions pour porter un jugement sûr et repérer les outils adaptés à chaque cas : *« Je dois faire les plans d'intervention même si je n'ai pas la compétence pour bien les faire »* (un membre de l'équipe-école).

La vision de ce que doit être l'école est un vecteur de la culture institutionnelle : en quelques mots, il est possible de la communiquer aux parents, aux élèves, aux gens du milieu et au nouveau personnel. Elle rassemble. *« On devrait être en mesure de définir en peu de mots ce qui nous distingue, ce qui nous rend unique, pour pouvoir accueillir les nouveaux enseignants et les intégrer à notre milieu. Dans le cas du Mistral, c'est impossible de cerner le projet de l'école »* (un enseignant). Une proportion importante des enseignants considère comme temporaire son séjour à l'école Le Mistral. C'est souvent un tremplin vers un poste dans le secteur de Rimouski-Neigette, une fois la permanence acquise. Ce phénomène ne favorise pas l'engagement des personnes dans les activités de l'école. Il n'existe pas non plus de programmes d'accueil du nouveau personnel.

Des membres de l'équipe-école ont l'impression de ne pas être considérés avec estime par la population de La Mitis, par les élèves et par les gestionnaires scolaires. L'étalon est la situation à l'école Paul-Hubert de Rimouski : *« Nous sommes les parents pauvres de la commission scolaire »* (un enseignant). Ils constatent l'existence de clans au sein du personnel, lesquels sont associés à certaines personnes qui ont des opinions et des valeurs très marquées. Ils observent une départementalisation de l'école, un mouvement contraire à celui orienté vers la collaboration.

La mobilisation des élèves et du personnel

L'absentéisme des élèves est un problème préoccupant. Des membres de l'équipe-école notent une amélioration quant au suivi administratif des absences, quoique les personnes concernées ne s'investissent pas toutes dans l'opération. Ils observent une connivence entre les parents et les élèves lors de la justification des absences. Les statistiques institutionnelles de 2007-2008 indiquent que seulement 20% des absences des élèves sont justifiées par la maladie.

« *Beaucoup de ressources sont consacrées aux programmes d'enrichissement et aux activités très médiatiques. Le secteur régulier est laissé de côté et les petites réalisations au quotidien ne sont pas reconnues* » (un enseignant). Cela contribue à la démotivation des élèves et des enseignants du secteur régulier. Aussi, la direction de l'école mise peu sur les stratégies émergentes, c'est-à-dire les initiatives issues de la base. Il existe dans les classeurs un projet récent produit par des membres de l'équipe-école, un projet bien structuré intitulé *Le décrochage et l'échec scolaires. Vouloir pour mieux agir*. Il a été présenté à la direction, mais il n'y a pas eu de suites, ce qui a démotivé ses promoteurs. Des membres de l'équipe-école témoignent des cas d'autres projets qu'ils ont initiés et dont la direction n'a pas assuré le suivi.

À l'école Le Mistral, un petit nombre de personnes est engagé dans l'encadrement des activités parascolaires. Une forte mobilisation est une série de comportements qu'une masse critique de personnes décide d'adopter volontairement. Ces comportements impliquent le dépassement des exigences prescrites dans le contrat de travail (Lamaute et Turgeon, 2009). Les personnes mobilisées sont fatiguées. « *Je m'implique beaucoup et je le fais pour les jeunes. Mais il y a des périodes dans la vie où il faut ralentir, quand on a une famille par exemple. Plusieurs d'entre nous sont aussi très fatigués. De plus, ça ne nous apporte aucune reconnaissance* » (un enseignant).

L'équipe-école se réfère souvent au passé. Elle perçoit une détérioration du climat de l'école au fil des ans, idéalisant un passé caractérisé par l'appartenance de l'école à la Commission scolaire de La Mitis, « *plus petite et à proximité de l'école et de sa réalité, et qui ne faisait pas de déficits* » (un enseignant). La personnalité d'un ancien directeur « *mort au combat* » est très présente dans l'imaginaire et le discours. Son mandat est associé à l'âge d'or de l'école. Il a créé les programmes d'enrichissement. Son leadership de type charismatique, extrêmement fort, manque à plusieurs personnes. Elles estiment que le leadership actuel de la direction est de type administratif et orienté vers l'application des décisions de la commission scolaire et du Ministère, au détriment de la défense des intérêts de l'école et des gens du milieu.

De nombreux membres de l'équipe-école constatent un déficit démocratique à l'école Le Mistral. « *Tout se fait en fonction des enseignants à l'école. Les autres employés ne sont pas considérés ni consultés* » (un membre de l'équipe-école). « *Il n'y a pas de possibilité d'avancement si on n'est pas enseignant. Je prévois m'orienter dans le secteur de la santé où on peut obtenir de l'avancement et être reconnu pour ses compétences* » (un professionnel).

LES SOLUTIONS PROPOSÉES ET LES INITIATIVES DES ACTEURS

En janvier 2009, le rapport sur l'état de la situation à l'école Le Mistral (Bernatchez, 2009) est présenté au conseil des commissaires, puis aux membres de l'équipe-école. Le document est bien accueilli par les uns et les autres, même si certains membres de l'équipe-école nient l'existence de clans, un phénomène pourtant perçu par plusieurs comme minant le climat de l'école. Sur la base des problèmes soulevés précédemment, le rapport insiste sur la nécessité pour l'équipe-école d'explorer sept pistes de solutions et de déterminer les actions à entreprendre afin de contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves de l'école.

1. Il faut développer une vision de l'école qui lui soit propre, une représentation idéalisée de ce que devrait être l'école Le Mistral. Il appartient à l'équipe-école de définir cette vision à laquelle doit adhérer le plus grand nombre.
2. L'école doit planifier ses activités de manière plus intégrée. Avec une vision et une méthode, il devient plus simple de donner du sens aux gestes du quotidien, à défaut de quoi s'installent la lassitude et la désillusion.
3. L'école doit contrer la départementalisation, c'est-à-dire la structuration en clans, et encourager une approche de type collaboratif. La démocratie est associée à l'idée d'encourager l'expression d'une pluralité d'opinions, mais dans un cadre qui favorise le respect mutuel.
4. La direction doit privilégier la fonction de leadership pédagogique, qui est au cœur de la mission de l'école. Il existe une expression qui illustre le fait pour une direction d'être présente afin de donner vie au projet éducatif : marcher son école.
5. L'école doit affirmer sa spécificité mitissienne, qui constitue une richesse et une caractéristique unique. Cela se fait sur le terrain, par le renforcement de l'interface école-milieu, mais aussi de façon symbolique, la force du symbole étant très grande.

6. L'école doit accueillir avec enthousiasme les initiatives des familles et du milieu qui peuvent contribuer à la mission de l'école. Elle doit s'ouvrir à la famille et au milieu.
7. L'école doit se démocratiser au chapitre de sa gestion, faire porter le poids de l'administration et des choix qu'elle commande sur plusieurs épaules. Il est possible de développer des modes d'opération propices à ce que les ressources puissent être octroyées à des projets mis en priorité par les membres de l'équipe-école.

Les acteurs se sont approprié l'état de situation et les pistes de solutions. Cela s'est traduit par l'identification des valeurs de l'école, par l'adhésion au plan de relance caractérisé par quatre chantiers de travail et par la mise en œuvre du Pacte social pour l'éducation dans La Mitis.

L'identification des valeurs de l'école

Afin de permettre à tous les membres de l'équipe-école de contribuer à la définition des grands axes du plan de relance, le conseil des commissaires vote la tenue d'une journée pédagogique spéciale à l'école Le Mistral le 24 février 2009. La présence de tous est requise et la direction contrôle les présences. Presque tous les membres de l'équipe-école participent à l'exercice. Un repas spécial est servi et les pauses-santé prévoient des gâteries, ce qui confère à l'événement un caractère festif. Je suis responsable de l'organisation et de l'animation de cette journée. L'objectif de la matinée est d'établir un consensus sur les valeurs que l'école doit privilégier.

Une présentation en début de journée permet de camper les cinq conditions gagnantes à l'intervention préventive sur le plan de la réussite scolaire : la création d'une communauté éducative constituée de la direction, de l'équipe-école, des élèves et des membres du conseil d'établissement ; le perfectionnement et la formation du personnel ; la supervision pédagogique ; la pratique réflexive sur le sens et la portée de l'intervention pédagogique ; le renouvellement des pratiques pédagogiques en classe (Potvin *et al.*, 2007).

Les écrits scientifiques proposent aussi six préalables à l'intervention préventive : le respect du code de vie de l'école ; une politique claire pour gérer les situations de dérogation ; une incitation pour les enseignants à communiquer clairement leurs attentes en ce qui concerne les comportements des élèves ; un sentiment de solidarité entre les membres de l'équipe-école ; des enseignants formés à la gestion des comportements difficiles ; une saine communication entre les enseignants et les parents (Potvin *et al.*, 2007).

Les membres de l'équipe-école sont répartis en huit groupes de discussion constitués chacun d'une dizaine de personnes. Ils sont invités à déterminer les valeurs que l'école devrait privilégier. Chaque atelier est animé par un membre de la communauté, extérieur à l'école. Une plénière en fin d'avant-midi permet au secrétaire de chaque atelier de livrer au groupe le résultat des discussions. Contre toute attente, les consensus établis dans chacun des huit ateliers sont convergents. Trois valeurs se dégagent nettement et sont retenues. Elles constituent les fondements de la vision de l'école : respect, responsabilisation et rigueur.

Le respect est une attitude qui porte à considérer avec égard quelqu'un ou quelque chose en raison de la valeur qu'on lui reconnaît. Il est question de respect des uns envers les autres, de respect dans les relations interpersonnelles et entre les groupes d'acteurs qui contribuent à la vie de l'école. Le respect impose de prendre en compte les principes, les normes et les règles que l'on se donne afin d'assurer un vivre-ensemble harmonieux. Le code de vie de l'école s'adresse aux élèves, mais aussi au personnel. Le respect à l'endroit des choses est requis. Les installations scolaires, le mobilier et les accessoires sont des biens publics qui doivent être utilisés avec considération. Le respect implique aussi des pratiques conformes aux principes de l'École verte Brundtland, mouvement auquel appartient l'école Le Mistral⁶.

La responsabilisation consiste à devenir responsable de ses actes. Elle implique de reconnaître sa propre responsabilité dans ses projets et ambitions, dans ses succès et ses échecs. Elle impose de démontrer que le rendement dans les études ou au travail correspond aux attentes convenues, considérant les ressources mobilisées. La responsabilisation est liée à la reddition de comptes : Que devons-nous faire (livrable)? Comment procéder (méthode)? Qu'avons-nous fait (résultat)? Avec quel succès (évaluation)? Comment pouvons-nous faire mieux (planification)?

La rigueur est la qualité des choses faites de façon responsable et avec respect. Elle implique de se soucier du résultat, mais aussi de la méthode. La rigueur repose sur des normes scientifiques, éthiques et professionnelles. Comme professionnels de l'enseignement, comme gestionnaires et comme élèves, il faut respecter des codes d'éthique. La rigueur commande aussi l'équité.

6. Une école verte Brundtland est un établissement où les jeunes et les adultes rassemblent au lieu de diviser, incluent au lieu d'exclure, tissent des liens, se remettent en question, coopèrent en vue d'actions communes dans leurs milieux afin que la société soit plus écologique, plus pacifique, plus solidaire et plus démocratique (EVB, 2010).

Les quatre chantiers du plan de relance de l'école

L'après-midi de la journée pédagogique spéciale du 24 février 2009 est consacré à l'objectif d'identifier des moyens pour contribuer à la réussite scolaire de tous les élèves de l'école. La façon de faire est la même qu'en matinée : huit groupes de discussion sont réunis de façon parallèle et une plénière permet à la fin de l'exercice le partage des recommandations. De nombreux moyens sont recensés. Je suis responsable de fournir une synthèse des recommandations. Sur cette base, la direction et l'équipe-école établissent un plan de relance au cours des deux mois suivants. Quatre chantiers de travail sont retenus. Chacun de ces chantiers a son pilote, soit un membre de l'équipe-école qui n'est pas associé à la direction. Un budget de 100 000 \$ est consenti par la commission scolaire pour amorcer le travail jusqu'en juin 2009, et une autre enveloppe budgétaire est investie graduellement dans l'opération en 2009-2010.

Le premier chantier concerne l'organisation scolaire. Les entrevues avec les membres de l'équipe-école mettent en évidence une confusion quant aux rôles dévolus à chacun des acteurs de l'école : le directeur et ses adjoints, les surveillants et les intervenants, les enseignants ressources⁷, voire les concierges qui jouent un rôle dans les activités de sensibilisation à l'environnement et à l'esthétisme des lieux. La priorité de ce chantier est de clarifier le rôle de chacun des acteurs et de produire un document de référence qui est remis au personnel à la rentrée de septembre 2009. Une autre priorité consiste à revoir le code de vie de l'école afin de le simplifier et de l'actualiser. Un comité est formé à cette fin, composé d'enseignants et d'élèves, et il livre le nouveau code de vie à la rentrée de septembre 2009. À moyen terme, au programme de travail pour l'année scolaire 2009-2010, un comité définit un programme d'accueil pour les nouveaux employés et un programme de mentorat pour les nouveaux enseignants.

Le second chantier est lié à l'environnement scolaire. Il mise sur les stratégies émergentes orientées vers l'objectif de réussite scolaire. La priorité pour la rentrée de septembre 2009 est d'instaurer le renouveau à la bibliothèque, selon l'esprit du *Plan d'action sur la lecture à l'école* du MELS. La lecture joue un rôle essentiel dans l'apprentissage et constitue

7. L'enseignant ressource est un enseignant libéré de sa tâche éducative pour un maximum de 50 % de son temps. Il intervient auprès d'élèves ayant des besoins particuliers en assurant un suivi pédagogique, un encadrement personnalisé et en échangeant avec les enseignants de l'élève (Commission scolaire des Phares, 2010).

une clé de la réussite scolaire à tous les niveaux. La stratégie à l'école Le Mistral commande une réorganisation de la bibliothèque ainsi que la révision des pratiques pour faire du lieu un espace que les élèves auront envie de fréquenter lors de la pause du midi. À moyen terme, une semblable stratégie est déployée pour le cas du laboratoire-classe d'informatique et pour les locaux dédiés à l'audiovisuel. Un comité paritaire élèves-enseignants est aussi formé, dédié à la définition et à la mise en œuvre de projets d'embellissement des lieux intérieurs et extérieurs de l'école.

Le troisième chantier concerne la pédagogie. Un soutien particulier est apporté aux enseignants avec l'embauche d'un conseiller pédagogique à compter de septembre 2009. Cette personne est invitée à travailler à la planification pédagogique des enseignements. Aussi, une stratégie intégrée de supervision pédagogique est instaurée graduellement à l'école au cours de l'année scolaire 2009-2010, ciblant dans un premier temps les enseignants qui en font la demande. Un programme d'aide aux devoirs est aussi créé à compter de septembre 2009, visant pour cette année pilote à accompagner les jeunes de la première secondaire qui le désirent.

Le quatrième chantier est en lien avec l'ouverture de l'école à la famille et au milieu. Il repose sur plusieurs stratégies qui s'inscrivent dans le cadre du *Pacte social pour l'éducation* dans La Mitis.

La mise en œuvre du *Pacte social pour l'éducation* dans La Mitis

Avant même de connaître l'état de la situation à l'école Le Mistral, qui fait le point sur les problèmes vécus dans l'école, la direction générale de la Commission scolaire des Phares a en tête une solution : l'instauration d'un *Pacte social pour l'éducation* dans La Mitis.

En juin 2008, la commission scolaire invite des organismes socio-économiques de La Mitis à une première rencontre afin de les sensibiliser au vécu de l'école Le Mistral. Les organismes répondent tous à l'invitation et participent à cette réunion où il est question de réussite scolaire et de valorisation des activités qui se déroulent à l'école Le Mistral. Les partenaires suivants sont présents : le Centre mitissien de santé et de services sociaux, le Centre local de développement de la Mitis, la Société d'aide au développement des collectivités, la MRC de La Mitis, la Ville de Mont-Joli, Emploi-Québec, COSMOSS, le Carrefour jeunesse-emploi Mitis, la Sûreté du Québec, la Chambre de commerce de Mont-Joli, la Maison des jeunes, le Syndicat de l'enseignement de la région de La

Mitis et l'école Le Mistral. Un sous-comité de travail est invité à se réunir chaque mois pour trouver des stratégies visant à rapprocher l'école de la famille et du milieu, dans la perspective de la réussite scolaire de tous les élèves.

En mars 2009, la déclaration commune des partenaires est signée :

Nous croyons au potentiel de la jeunesse de notre territoire, au talent et au dynamisme des jeunes qui fréquentent l'école Le Mistral, en l'école Le Mistral, en ses forces et en son avenir, que l'engagement et l'implication des parents sont fondamentaux, que le soutien, la solidarité et les actions concertées de la communauté envers son école sont indispensables, et nous nous engageons à valoriser, supporter et promouvoir la persévérance scolaire et la réussite des élèves de l'école Le Mistral.

En mai 2009, le Comité du *Pacte social* propose un plan d'action pour 2009-2010, qui a comme objectif principal de sensibiliser le milieu à l'importance de concilier le travail et les études des jeunes en emploi. Auprès des employeurs, le plan suscite l'engagement des entreprises à poser des gestes concrets. Les employeurs de La Mitis sont invités à s'engager par contrat à favoriser la réussite scolaire de leurs jeunes employés en leur permettant de travailler sans compromettre le succès de leurs études. Le plan prévoit aussi une reconnaissance pour les employeurs qui acceptent d'adhérer à cette démarche de conciliation travail-études. La communauté est sensibilisée aux actions posées par les entreprises, qui bénéficient en contrepartie d'une reconnaissance officielle et d'une plus grande visibilité. Le plan d'action prévoit aussi une sensibilisation à l'importance de la conciliation travail-études auprès des jeunes et des familles, afin que le cheminement en emploi ne remette pas en question la poursuite de leur formation et leur désir d'atteindre leurs objectifs de réussite scolaire. Un agent de projet du Carrefour jeunesse-emploi Mitis assure la mise en œuvre du plan d'action au cours de l'année 2009-2010.

Du côté de l'école Le Mistral, une stratégie est déployée afin de créer un rapprochement avec les familles. Un système téléphonique automatisé assure le rappel des communications écrites livrées aux parents via leurs enfants, une technique de moins en moins efficace à mesure que l'élève vieillit. Il est prévu que le site Web de l'école soit amélioré et rendu plus convivial. Une agente de communication engagée à temps partiel par la commission scolaire est responsable en 2009-2010 d'élaborer un plan de communication visant à mieux faire connaître l'école Le Mistral à la population mitissienne et à s'assurer d'une visibilité positive de l'école dans les médias locaux et régionaux. À cela s'ajoutent différentes activités de type « portes ouvertes », ce qui ne s'était pas fait depuis de très nombreuses années. L'année 2009-2010 correspond au 40^e anniversaire de la création de l'école, aussi de nombreuses activités

publiques viennent ponctuer l'événement. De plus, la présence active et intéressée de la direction de l'école Le Mistral à toutes les tables régionales de concertation est remarquée et appréciée depuis septembre 2009. « *Le changement d'attitude est radical. Le directeur de l'école Le Mistral mériterait le titre de bénévole de l'année* » (une personnalité de La Mitis).

CONCLUSION

Le conseil des commissaires de la Commission scolaire des Phares me confie en juin 2008 le mandat de rendre compte des problèmes vécus à l'école Le Mistral et de trouver des pistes de solutions, cela en collaboration avec l'équipe-école. Je dois préciser l'état d'avancement du projet à un sous-comité du conseil des commissaires à la fin de chaque mois. Il me faut déposer au conseil des commissaires le rapport sur l'état de la situation en janvier 2009 et proposer des pistes de solutions en juin 2009. Les attentes sont grandes, d'autant plus que l'opération est couverte par les médias régionaux. L'UQAR souhaite aussi renforcer ses liens avec la Commission scolaire des Phares grâce à ce projet. Les commissaires précisent qu'ils ne veulent pas un rapport de recherche universitaire, mais un document qui leur permettra d'identifier « le problème » de l'école Le Mistral. Ils sont peu sensibles à mon leitmotiv habituel: la pauvreté est la pire ennemie de l'éducation. Il me faut réaliser cela seul, au rythme d'une journée de travail par semaine inscrite à ma tâche professorale sous la rubrique « service à la collectivité ». Ce travail commande de mettre en jachère mes autres projets de recherche plus conventionnels, ceux qui contribuent à l'acquisition du capital symbolique indispensable à la carrière professorale.

Je dois d'abord asseoir ma légitimité et gagner la confiance des membres de l'équipe-école. Pour ce qui est de la légitimité, je mets dans la balance 25 ans de pratique professionnelle en gestion scolaire, un doctorat et des subventions de recherche, une riche expérience parentale comme père de quatre enfants et un engagement dans des causes désintéressées comme celles de la lutte à la pauvreté et des droits de la personne. Sur le plan de la confiance, je crois naïvement que le caractère bénévole de mon engagement suffit à convaincre l'équipe-école de ma bonne foi. *Que nenni!*

Le premier commentaire reçu d'un enseignant, anonyme, l'est sur le site Web destiné à l'opération. Il est sans appel :

Comment voulez-vous recevoir un commentaire d'un des nôtres? Lorsqu'un enseignant de mon école ose s'exprimer, la commission scolaire le bâillonne. [...] Loin des élèves et des pédagogues, nos dirigeants cherchent des solutions à leurs problèmes, surtout le problème du bien paraître.

Et pour bien paraître, il n'y a rien d'immoral. À preuve, pour pallier le décrochage scolaire dans mon école, ces gens-là [...] se gargarisent [...] dans les médias d'avoir confié à un tiers le soin de trouver un remède à nos maux. Trop hautains [...] ces gens de l'administration, au lieu de nous consulter, sont prêts à n'importe quoi. Même à nous faire passer pour des incompetents et des imbéciles.

Une première rencontre avec un représentant syndical local me décourage aussi de trouver, grâce aux entrevues avec les membres de l'équipe-école, quelque matériau de recherche utile. Il me déballe en vitesse la liste des revendications pour la prochaine convention collective des enseignants et me reproche de ne pas avoir tout noté. Les premiers parents rencontrés en entrevue tiennent aussi un discours très négatif à l'endroit de l'école, basé sur des cas si particuliers qu'ils ne permettent aucune généralisation.

Cependant, mes deux premiers mois en résidence à l'école me permettent de noircir un cahier de mes observations. Le travail de terrain de l'anthropologue est l'un des plus intéressants qui soient. Je suis posté dans un lieu qui me permet de bien saisir le pouls de l'école et des personnes qui l'habitent. Les élèves oublient ma présence. L'école et la commission scolaire me donnent accès aux données dont rêve tout chercheur. Je dois ralentir leur ardeur, car il ne m'est pas possible de traiter toute cette information. J'ai entière liberté de dire et d'écrire ce que je juge utile, et cet engagement des responsables de la commission scolaire a toujours été respecté. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle j'ai accepté de réaliser ce mandat de façon gracieuse.

Puis, un matin de novembre 2008, c'est la cohue devant la porte de mon bureau à l'école. Les membres de l'équipe-école m'ont jaugé, ils m'ont « googlé », ils ont lu des articles que j'avais écrits. Ils se sont réunis la veille puis ils ont estimé qu'ils n'avaient rien à perdre à venir me rencontrer pour me livrer leur pensée. C'est dans ce contexte que j'ai rencontré 35 membres de l'équipe-école au cours d'entrevues qui ont duré généralement entre 60 et 90 minutes. Ce sont eux qui ont donné toute la substance au rapport sur l'état de la situation.

Au terme de la recherche-action, je dresse un bilan positif de l'opération. Plusieurs facteurs militent en ce sens, dont la plupart relèvent de la conjonction de conditions favorables plutôt que de la stratégie de recherche. D'abord, le fait qu'un observateur extérieur comme moi clame sur les tribunes que l'école Le Mistral est une école merveilleuse et qu'elle peut devenir exceptionnelle dans un horizon de trois à cinq ans, si les familles et les gens du milieu s'y investissent, a l'effet d'une prophétie autoréalisatrice. Cette école est en effet victime de préjugés qui ne résistent pas à l'analyse. Une autre stratégie consiste à déconstruire le palmarès des écoles secondaires, qui a un effet dévastateur sur les familles et les

gens du milieu mitissien. Je parle ouvertement de mes convictions à ce sujet : il est l'œuvre d'un groupe de réflexion de droite, il vise à faire la promotion des écoles privées et il repose sur des postulats et une méthode qui relèvent plus du néopositivisme, voire du scientisme, que de la recherche scientifique. D'ailleurs, le fait que ce palmarès ne soit pas publié en 2009 donne un coup de pouce à la mise en œuvre du plan de relance de l'école Le Mistral. Eu égard aux indicateurs considérés, la situation ne s'est sans doute pas améliorée depuis l'année précédente. Certaines personnes du milieu en auraient fait le reproche aux responsables de l'école, de la commission scolaire, et à moi, sans doute.

Il faut aussi rendre justice au directeur de l'école qui accepte de bonne grâce le jugement des membres de l'équipe-école, un jugement sévère à son endroit, non entièrement justifié. Il ne peut être présent partout et en tout temps : on lui en fait le reproche. Les gens rencontrés en entrevue attribuent les problèmes de l'école aux figures d'autorité, notamment la commission scolaire et le MELS. Le directeur incarne l'autorité dans l'école, aussi il est celui qui écope. Dans le contexte, il fait cependant preuve d'un leadership affirmé quoique discret, un leadership qui correspond à la situation et à la volonté d'instaurer dans l'école une gestion participative qui repose sur la contribution de tous les membres de l'équipe-école.

Le programme de football de l'école Le Mistral n'est pas un programme d'élite. Son objectif est de motiver les élèves à poursuivre leurs études. Le programme s'affirme comme une mission sociale avant tout. Les responsables estiment à 40 % le nombre de jeunes footballeurs qui sont des élèves à risque de décrochage. « *Le programme de football fonctionne bien. Le seul problème, c'est que l'on perd tout le temps* » (un membre de l'équipe-école). Contre toute attente, l'équipe rafle tous les honneurs lors de la saison 2009, incluant le championnat provincial. Les médias nationaux parlent en bien de l'école Le Mistral :

Le plan de relance de l'école Le Mistral de Mont-Joli a débuté officiellement il y a trois mois à peine que déjà les partenaires de cet établissement viennent de recevoir tout un encouragement de la part de leur équipe de football [...]. La formation mont-jolienne a non seulement décroché le championnat du calendrier régulier sans perdre un match, mais aussi le Bol d'or lors des séries de fin de saison. Un exploit qui motive les partenaires de cette école, qui s'est dotée récemment d'un vaste plan d'action pour remettre l'institution sur une nouvelle voie (Thériault, 2009).

Beaucoup de chemin reste à parcourir. Le climat de l'école s'améliore de façon notable, mais les problèmes liés à l'environnement externe subsistent. Les familles et les gens de La Mitis sont plus enclins à s'engager dans le développement de leur école. La recherche-action permet de porter un regard sévère, mais optimiste sur la situation. Elle a contribué, modestement, à créer un moment charnière entre le « avant » et le « après ».

BIBLIOGRAPHIE

- Bernatchez, Jean (2009). *État de la situation à l'école Le Mistral de Mont-Joli au plan de la réussite scolaire*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski, 130 p.
- Centre local de développement de La Mitis (CLD) (2006). *Plan d'action local pour l'économie et l'emploi*, Mont-Joli, CLD La Mitis, 25 p.
- Commission scolaire des Phares (2010). <www2.csphares.qc.ca>, consulté le 12 avril 2010.
- Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire du Saguenay-Lac-Saint-Jean (CRÉPAS) (2010). <www.crepas.qc.ca>, consulté le 12 avril 2010.
- Établissements verts Brundtland (EVB) (2010). <www.evb.csq.qc.net>, consulté le 12 avril 2010.
- Hugon, Marie-Anne et Claude Seibel (1988). *Recherches impliquées, recherches action. Le cas de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université et Paris, Éditions universitaires, 185 p.
- Institut de la statistique du Québec (ISQ) (2009). *Enquête québécoise sur le tabac, l'alcool, la drogue et le jeu chez les élèves du secondaire*, Québec, ISQ, 222 p.
- Lamaute, Dominique et Bernard Turgeon (2009). *De la supervision à la gestion des ressources humaines. À l'ère d'une GRH en transition*, Montréal, Chenelière-Éducation, 482 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2010). <www.mels.gouv.qc.ca>, consulté le 12 avril 2010.
- Potvin, Pierre, Laurier Fortin, Diane Marcotte, Égide Royer et Rollande Deslandes (2007). *Y'a une place pour toi ! Guide de prévention du décrochage scolaire*, 2^e édition, Québec, CETREQ, 102 p.
- Resweber, Jean-Paul (1995). *La recherche-action*, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.
- Statistique Canada (2010). <www.statcan.gc.ca>, consulté le 12 avril 2010.
- Thériault, Carl (2009). « Le Bol d'or au Mistral de Mont-Joli : une motivation bienvenue pour l'école », *Le Soleil*, 28 novembre.

Le rôle de la famille dans le développement de l'enfant pendant la petite enfance

Nathalie BIGRAS, Ph. D.
*Professeure agrégée, Département d'éducation et pédagogie,
Université du Québec à Montréal*

Dès sa naissance, le développement de l'enfant est affecté par les stimulations que lui procure son entourage. Cet entourage, qui constitue l'environnement social de l'enfant pendant la petite enfance¹, se compose de plusieurs membres. On y retrouve la famille immédiate de l'enfant, ses parents et sa fratrie, ainsi que les autres adultes qui prennent soin de lui. L'enfant ne se contente pas de recevoir passivement les stimulations, il participe activement aux échanges. Les modèles théoriques sur le développement du nourrisson, dont les modèles écologique de Bronfenbrenner et transactionnel de Sameroff, invoquent un processus dynamique des multiples interactions de l'enfant avec son environnement. Les caractéristiques de l'enfant, son tempérament, ses forces et ses vulnérabilités biologiques, entrent en interaction avec les divers systèmes de son environnement. On retrouve d'abord son environnement proximal, impliquant les échanges réciproques avec ses proches, puis son environnement distal, comprenant le réseau communautaire et la société dans laquelle évolue sa famille. De l'ensemble de ces interactions résultent les différences individuelles que l'on observe dans le développement des enfants (Bigras, Pomerleau et Malcuit, 2008). Selon ces

1. Période de la vie située entre la naissance et l'âge de cinq ans.

modèles, la famille représente l'élément premier du contexte de vie proximal de l'enfant. Ce texte présente une analyse des interactions qui se produisent dans la famille pour une compréhension des éléments de ce contexte de vie de l'enfant et des conditions favorables à son développement pendant la période de la petite enfance et associé à sa réussite éducative ultérieure.

Les récentes recherches qui tentent de comprendre les relations qui se développent entre l'enfant et sa famille et qui affectent son développement utilisent un modèle théorique systémique qui inclut six domaines permettant de décrire les relations entre les sous-systèmes du contexte familial (Cowan, Powell et Cowan, 1998). Ces domaines sont constitués par les caractéristiques individuelles des membres de la famille, les relations conjugales, la qualité de la relation entre chacun des parents et l'enfant, les relations avec la fratrie, les relations avec la famille élargie et les relations avec les éléments de la dimension écologique du contexte familial. Le présent texte aborde brièvement chacun de ces domaines² afin de mieux comprendre le rôle de la famille dans le développement de l'enfant pendant la période de la petite enfance.

LES CARACTÉRISTIQUES INDIVIDUELLES

La famille est composée d'individus. Une meilleure compréhension du fonctionnement familial nécessite donc l'examen de chacun des individus qui la composent et de leurs caractéristiques. Par exemple, dans le domaine des relations entre les parents et l'enfant, les pratiques parentales sont en partie conditionnées par des processus biologiques (Corter et Fleming, 2002), la sensibilité émotionnelle de ses membres et la personnalité des parents (Vondra, Sysko et Belsky, 2005). Certaines caractéristiques de l'enfant influencent également les pratiques parentales (Hodapp et Ly, 2005 ; Karraker et Coleman, 2005). Ce qu'on appelle *l'effet enfant* (« *child effects* ») prend différentes formes. Certaines sont universelles et communes à tous les enfants, alors que d'autres sont uniques à certains enfants ou situations. En outre, Lorenz (1935) prétend que certaines caractéristiques de la physionomie des enfants lorsque ceux-ci sont irrités amèneraient les adultes à prendre soin de ces derniers.

2. Ce texte est en grande partie une traduction et une adaptation du chapitre de Bornstein, M.H. et J. Sawyer (2007). « Family systems », dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*, Malden, Blackwell Publishing, p. 381-398.

Les pleurs des enfants motiveraient aussi les parents à s'approcher d'eux pour les calmer alors que leurs sourires les encourageraient à demeurer à proximité (Ainsworth *et al.*, 1978).

D'autres caractéristiques de l'enfant affectent également les pratiques parentales et la qualité de la relation parent-enfant. La santé de l'enfant, le genre et l'âge seraient trois des facteurs les plus importants. En outre, certains ont noté des interactions entre l'âge des enfants et leur genre lorsqu'on tente de déterminer les réactions de l'enfant aux conflits conjugaux (Davies *et al.*, 1999; Grych, 2002). À ce sujet, Hetherington, Cox et Cox (1982) rapportent que des garçons de deux ans dont les parents venaient de divorcer avaient tendance à réagir de façon plus agressive que les filles dans la même situation lorsqu'ils étaient comparés à des enfants issus de familles dont les deux parents n'étaient pas séparés.

LES RELATIONS CONJUGALES

La littérature suggère généralement que les relations conjugales et les relations parent-enfant sont interdépendantes (Grych, 2002) et que la qualité de la relation conjugale est liée à la qualité de la relation entre les parents et leurs enfants et le développement de ces derniers (Cox, Paley et Harter, 2001; Cummings et Davies, 1994). Par exemple, les conflits conjugaux et le divorce affecteraient la santé psychologique et le fonctionnement de l'enfant (Cummings, Iannotti et Zahn-Waxler, 1985). En outre, les conflits conjugaux pourraient mener les enfants à développer des problèmes de comportements internalisés et externalisés, incluant des comportements antisociaux (Cowan *et al.*, 1994; Fincham, Grych et Osborne, 1994), de même que des difficultés relationnelles avec les pairs (Kerig, 1996; Parke *et al.*, 2001). Toutefois, bien que des liens aient été établis entre la qualité de la relation conjugale et les compétences avec les pairs, les mécanismes par lesquels les conflits conjugaux exercent une telle influence ne sont pas encore clairement établis. L'une des hypothèses explicatives les plus souvent évoquées suggère que les conflits conjugaux centreraient toute l'attention sur la relation de couple, ce qui provoquerait des effets négatifs sur l'enfant (Cummings et Davies, 1994; Wilson et Gottman, 2002). Une autre hypothèse permettant d'expliquer les relations entre les interactions dans le couple et les difficultés de l'enfant avec ses pairs suggère que les conflits conjugaux affectent la sécurité émotionnelle de l'enfant (Cummings et Davies, 1994), ce qui influencerait les patrons de régulation des émotions (Crockenberg et Langrock, 2001). Les conflits conjugaux sont aussi associés à des pratiques éducatives parentales moins adéquates (Katz et Kahen, 1993; Cowan *et al.*, 1994). En outre, les

changements affectifs et une plus faible disponibilité émotionnelle de la part des parents ont été identifiés comme des facteurs qui médient la relation entre les conflits conjugaux et des pratiques éducatives parentales inappropriées (Parke, 2002).

D'autres auteurs (Feinberg, 2003) proposent que la coparentalité, une composante particulière des relations conjugales, affecte plus directement le développement des enfants que la qualité de la relation conjugale en général. La coparentalité réfère à la façon dont les parents interagissent entre eux dans leur rôle de parent. Le concept de coparentalité est issu des recherches sur l'incidence de la séparation et du divorce sur l'enfant et suggère que les enfants ne seraient pas affectés par la séparation des parents en tant que telle, mais surtout par les facteurs associés à la période suivant la séparation, incluant en outre la qualité des relations interpersonnelles entre les parents (Hetherington et Stanley-Hagan, 2002). Par exemple, les désaccords entre parents concernant les pratiques éducatives à adopter avec leurs enfants sont associés à des problèmes de comportement chez l'enfant pendant la période préscolaire et à la maternelle (Deal, Halverson et Wampler, 1989). Enfin, il semble que les conflits conjugaux n'aient pas toujours des conséquences négatives sur les enfants. En effet, certaines caractéristiques individuelles et familiales pourraient protéger l'enfant des incidences négatives de la séparation des parents (Forehand, Armistead et Klein, 1995).

LA QUALITÉ DE LA RELATION ENTRE LES PARENTS ET L'ENFANT

La recherche atteste que les expériences procurées par les parents exercent une influence à court et à long terme sur le développement de l'enfant (Collins *et al.*, 2000). Les parents ne contribuent pas uniquement d'un point de vue biologique à la génétique de l'enfant, mais ils façonnent directement leurs expériences et influencent leur développement par leurs croyances et leurs comportements. À ce sujet, certains suggèrent une chaîne d'effets probables qui permet d'expliquer par quels processus les caractéristiques familiales peuvent agir sur le développement de l'enfant. Selon Pomerleau, Malcuit et Julien (1997), certaines caractéristiques des parents (âge, niveau d'éducation et revenu de la famille) détermineraient en partie le contexte de vie des parents, tant sur le plan physique (budget), social (conjoint, réseau) que psychologique (stress, dépression, perception du tempérament de l'enfant, connaissances du développement de l'enfant). Ce contexte de vie aurait, pour sa part, une influence sur les conditions de vie de l'enfant (pratiques parentales,

routine quotidienne) et sur l'aménagement de l'environnement physique, tels que l'offre de jeux et d'accessoires ainsi que sur l'aménagement de l'environnement social, soit l'entourage et les espaces d'exploration.

Comme le souligne Bigras *et al.*, (2008), Love et ses collègues (2003) ainsi que Hungerford et Cox (2006) insistent en particulier sur la constellation de conditions liées au statut socioéconomique (SSÉ) des parents, telles leurs pratiques parentales et leurs connaissances sur le développement et l'éducation des enfants. Des connaissances limitées sur les étapes du développement affecteraient la façon dont ils les stimulent. Aussi, des attentes irréalistes sur les compétences des enfants pourraient entraîner des pratiques parentales inadéquates (Huang *et al.*, 2005). Par exemple, un parent qui s'attend à ce que son bébé soit en mesure de réaliser seul une activité (tenir son biberon) peut éprouver de l'impatience si ce dernier n'y parvient pas. Il peut aussi persister à tenter, en vain, de la lui faire apprendre. De la même façon, celui qui considère qu'il n'est pas utile de parler à son nourrisson, puisque ce dernier ne comprend pas encore le langage, lui parlera probablement moins que celui pour qui lui parler est une stimulation importante. Ces façons d'agir auraient des répercussions sur le développement des enfants.

La recherche démontre aussi une relation entre le SSÉ et les conduites de parentage (Boivin *et al.*, 2005). Bigras *et al.* (2008) rapportent que Hoff-Ginsburg (1995) mentionne que les parents de SSÉ favorisé ont davantage tendance à valoriser la curiosité, l'initiative et l'indépendance de leur enfant, et à adopter une conception selon laquelle l'enfant joue un rôle actif dans son développement. À l'opposé, les parents de milieu défavorisé valorisent davantage l'obéissance et la conformité aux règles sociales. Ils ont tendance à concevoir le rôle que joue l'enfant dans son évolution de façon plus passive et ils peuvent avoir des attentes irréalistes face à ses capacités (Huang *et al.*, 2005).

La recherche pointe également que les pratiques éducatives des parents seraient elles aussi influencées par le niveau de stress parental (Huang *et al.*, 2005 ; Lyons *et al.*, 2005). Le stress parental influencerait directement le niveau de bien-être des parents, et se répercuterait sur leurs comportements avec l'enfant (Lyons *et al.*, 2005). Il y aurait une relation positive entre le stress parental, la santé psychologique des parents, leurs pratiques éducatives et le fonctionnement de l'enfant (Attree, 2004). Cette relation se retrouverait surtout chez ceux vivant dans la pauvreté (Kim-Cohen *et al.*, 2004). En outre, tel que rapporté par Bigras *et al.* (2009), certaines caractéristiques familiales telles que le fait d'avoir des enfants en bas âge et la monoparentalité seraient parmi les plus importantes sources de stress. Ainsi, les parents d'enfants âgés de moins de cinq ans rapporteraient davantage de stress associé au

manque de temps pour accomplir adéquatement leurs rôles d'employé, de parent et de conjoint (Caussignac, 2000). Selon Pronovost (2007), les femmes actives sur le marché du travail ayant un enfant âgé de quatre ans ou moins remportent la palme du stress relié au manque de temps. En 2005, 66 % d'entre elles se déclarent parmi les gens les plus stressés, alors que ce taux est de 35 % pour l'ensemble de la population, ce qui correspond à 14 % de plus que les hommes qui sont dans une situation comparable (Pronovost, 2007). Ce stress ressenti par les parents, s'il est chronique, est associé à davantage de problèmes de comportement chez l'enfant (Crnic, Gaze et Hoffman, 2005).

En parallèle, comme le soulignent Bornstein et Sawyer (2007), il semble que jusqu'à tout récemment, la plupart des recherches qui s'intéressaient aux incidences des parents sur le développement de l'enfant ne reflétaient pas la réalité de la majorité des enfants partout dans le monde, qui se développent généralement dans des contextes familiaux où l'on retrouve plus d'une figure parentale (McHale *et al.*, 2002). En effet, la parentalité est généralement synonyme de maternité. Or, les recherches récentes nous incitent à mieux distinguer les relations père-enfant et mère-enfant, puisque les mères et les pères interagissent et procurent des soins distincts et complémentaires aux enfants (Barnard et Solchany, 2002 ; Parke, 2002).

Les mères

Dans l'esprit de plusieurs observateurs, la mère est unique, son rôle est universel et elle soutient sans équivoque le développement de l'enfant. Plusieurs rôles parentaux, tels que les soins, les échanges sociaux et l'enseignement sont souvent partagés par plusieurs membres d'une même culture ; toutefois, la responsabilité ultime des jeunes enfants dans le contexte de la famille est souvent attribuée aux mères. Des études transculturelles attestent en effet la primauté biologique de la fonction de protection de la mère envers son enfant (Leiderman, Tulkin et Rosenfeld, 1977). En outre, il semble que les mères portent attention et aient tendance à interagir davantage avec les nourrissons et les tout-petits que les pères (Belsky, Gilstrap et Rovine, 1984). Les pères, pour leur part, auraient tendance à se retirer de l'interaction avec leurs enfants lorsqu'ils sont insatisfaits de leur relation conjugale, ce qui ne serait pas le cas des mères (Kerig, Cowan et Cowan, 1993). De plus, les mères passeraient en moyenne entre 65 et 80 % plus de temps en interaction dyadique avec leur enfant que les pères (Parke, 2002).

Les pères

Ils exercent aussi une influence particulière sur le développement de l'enfant. La recherche atteste que la qualité de l'engagement paternel est reliée au développement cognitif, émotif et social de l'enfant (Cabrera *et al.*, 2000). Isley, O'Neil, et Parke (1996) rapportent aussi que lorsque l'on contrôle l'effet de la mère, le père contrôle et prédit mieux l'adaptation sociale de l'enfant. De surcroît, Koestner, Franz et Weinberger (1990) ont trouvé que les pratiques éducatives du père envers son enfant de cinq ans étaient le plus puissant prédicteur de l'empathie à l'âge adulte. Chacun des parents semble donc contribuer de façon unique au développement de l'enfant (Parke, 2002).

Hors, bien que l'on observe partout dans le monde une hausse du temps consacré aux enfants par les pères (Yeung *et al.*, 2001), et qu'ils sont généralement compétents pour assumer les soins et l'éducation des enfants, force est de constater qu'en comparaison avec les mères, ces derniers assument généralement moins de responsabilités dans les soins et l'éducation des enfants, et plus souvent des fonctions de soutien aux mères (Cabrera *et al.*, 2000; Parke, 2002). Selon certains, l'engagement des pères serait partiellement médiatisé par leurs croyances concernant les bases biologiques des différences de genre ainsi que par leurs perceptions de leurs capacités à procurer des soins adéquats aux enfants (Beitel et Parke, 1998).

En effet, les pères qui entretiennent la croyance de l'instinct maternel auraient tendance à moins s'impliquer auprès de leurs enfants (Russell, 1983). L'attitude des mères face à l'engagement paternel pourrait aussi en limiter la durée, certaines mères ne permettant pas aux pères de s'impliquer dans les soins et l'éducation des enfants (voir concept de *gatekeeping* dans Allen et Hawkins, 1999).

LA FRATRIE

Les études qui portent sur le développement des enfants en contexte familial ont d'abord porté sur un seul enfant dans la famille. Or, dans la vaste majorité des familles, on retrouve plus d'un enfant. Selon le principe de la réorganisation adaptative, le contexte familial se transforme radicalement lors de la naissance d'un second enfant (Belsky, Rovine et Fish, 1989). En effet, la naissance d'un nouvel enfant altère significativement le rôle de chacun des membres de la famille et affecte de façon permanente leurs interactions. En outre, à la naissance d'un nouvel enfant dans la famille, les parents rapportent généralement disposer de

moins de temps libre, de moins de ressources financières, et auraient tendance à se sentir surmenés et dispersés (Lundberg, Mardberg et Frankenhaeuser, 1994). On note aussi que les parents qui ont un plus grand nombre d'enfants sentent qu'ils doivent travailler davantage pour accroître leurs revenus. Ces derniers rapportent aussi ressentir plus de tension à la maison parce qu'ils doivent répondre aux besoins de plusieurs enfants (Voydanoff et Donnelly, 1989).

Plusieurs études se sont aussi intéressées au rang de l'enfant dans la famille en lien avec leur développement. En outre, le rang de l'enfant dans la famille a souvent été associé à un plus faible développement cognitif des enfants. Les chercheurs utilisent généralement deux modèles théoriques pour expliquer ce phénomène. Le premier, appelé *confluence model* et élaboré par Zajonc et Markus (1975), émet l'hypothèse que lorsque le nombre d'enfants s'accroît dans la famille, la richesse des stimulations cognitives reçues diminue graduellement, en outre parce que les frères et les sœurs aînés ne sont pas aussi efficaces que les parents pour stimuler adéquatement le développement de l'enfant. Selon Zajonc (2001), cette théorie est corroborée par plus de 50 études empiriques. Le second modèle, appelé *dilution des ressources*, est basé sur les écrits de Blake (1981) qui stipulent que les ressources matérielles, éducatives et les interactions sont limitées et que l'accroissement de la fratrie résulte en une dilution progressive de ces ressources dans la famille. Ces théories ont toutefois été critiquées et de récentes études suggèrent plutôt que de laisser s'écouler plus de temps entre la naissance de chacun des enfants pourrait contrebalancer les effets négatifs de la dilution des ressources (Schmid et Keller, 1998; Powell et Steelman, 1993). Marjoribanks (1997) rapporte pour sa part que la dilution des ressources affecterait davantage les plus jeunes enfants, qui recevraient une proportion moindre de ressources sur le plan interactif, éducatif et économique, que les premiers ou les cadets. Selon le même auteur, les effets de la dilution des ressources seraient plus accentués dans les familles dont les revenus sont moyens ou faibles, et pour lesquels la dilution des ressources déjà limitées serait plus perceptible que dans les familles dont le niveau de revenus est élevé.

D'autres études concernant l'effet de la présence de la fratrie sur le développement de l'enfant se sont intéressées aux pratiques éducatives parentales qui diffèrent en fonction de chaque enfant. En effet, on constate généralement que les parents n'agissent pas de la même façon avec chacun de leurs enfants (Marjoribanks, 1997; Schmid et Keller, 1998; Powell et Steelman, 1993). Les différents enfants d'une même famille sont sans doute traités de manière différente parce que les parents n'ont pas la même expérience parentale avec les aînés que les cadets.

Mais également, les parents ajustent généralement leurs pratiques éducatives à l'âge de l'enfant, son niveau de développement cognitif, ses caractéristiques particulières (tempérament) et son genre (Dunn et Plomin, 1990).

RELATIONS AVEC LA FAMILLE ÉLARGIE

Lorsqu'on s'intéresse aux relations à l'extérieur de la famille nucléaire (Fivaz-Depeursinge et Corboz-Warnery, 1999), afin de décrire le processus de socialisation de l'enfant en dehors de ce contexte, on observe que ces derniers assument des habiletés, des ressources et des rôles variés. En effet, les systèmes familiaux incluant les parents biologiques et la famille élargie ont généralement été la norme plutôt que l'exception à travers l'histoire (Bateson, 2000). L'un des avantages de la famille élargie est qu'elle permet aux familles d'être moins isolées (Weinraub, Horvath et Gringlas, 2002) et de bénéficier d'un plus large répertoire de pratiques éducatives à l'intérieur de ce réseau. En fait, on note qu'à certains moments particuliers de l'histoire, la société aurait favorisé les grands-parents (Smith et Drew, 2002) plutôt que les parents biologiques pour agir à titre de principale figure parentale auprès des plus jeunes enfants (McHale *et al.*, 2002). De surcroît, un nombre accru d'enfants partout dans le monde se retrouve aujourd'hui sous la responsabilité commune de parents biologiques ainsi que de l'un ou plusieurs beaux-parents (Hetherington et Stanley-Hagan, 2002), de familles d'accueil (Haugaard et Hazan, 2002), de parents adoptifs (Brodzinsky et Pinderhugues, 2002), de grands-parents (Smith et Drew, 2002), de tantes, d'oncles et d'amis, ainsi que d'autres types de systèmes familiaux (Minuchin, 2001). Ainsi, lorsqu'on s'intéresse aux effets des divers contextes familiaux sur le développement des jeunes enfants, l'étude de l'influence interactive des familles multigénérationnelles est l'un des thèmes de recherche en émergence.

Par exemple, les jeunes mères adolescentes se retrouvent plus souvent aujourd'hui à vivre avec leur famille d'origine (Moore et Brooks-Gunn, 2002), et la littérature concernant les parents adolescents présente plusieurs études concernant les familles multigénérationnelles. En outre, les recherches qui adoptent une perspective contextuelle de la famille ne s'intéressent plus uniquement aux effets de la mère adolescente sur son enfant, mais également aux effets de tous les membres de la famille qui habitent avec la mère, de même qu'au climat familial et à la qualité des échanges affectifs qui s'y retrouvent (Chase-Lansdale, Wakschlag et Brooks-Gunn, 1995).

Les études portant sur l'incidence des grands-parents reconnaissent de plus en plus que ces derniers font partie intégrante de la cellule familiale. Selon Smith et Drew (2002), la forme la plus directe de relation entre les grands-parents et leurs petits-enfants est la substitution parentale. Plusieurs études longitudinales américaines rapportent à cet effet que les grands-parents sont les premiers responsables de leurs petits-enfants dans 11 % des cas (NLSY, Fuller-Thompson, Minkler et Driver, 1997), que les grands-mères résident avec l'un de leurs petits-enfants dans 12 % des cas et qu'elles les gardent régulièrement dans 43 % des cas (NLSY, Baydar et Brooks-Gunn, 1998). Les grands-parents influencent directement leurs petits-enfants en offrant du soutien affectif aux parents pendant les périodes de stress familial, et des études ont aussi démontré que les grands-parents peuvent agir à titre de figure d'attachement sécurisante pour les jeunes enfants (Smith et Drew, 2002, p. 160). En outre, pour les mères adolescentes présentant des carences sur le plan des pratiques éducatives, une bonne relation avec la grand-mère pourrait compenser et prévenir l'apparition de problèmes chez l'enfant.

Les grands-mères auraient aussi une incidence indirecte sur leurs petits-enfants en agissant comme des modèles auprès des parents de ces derniers. Ainsi, la résidence partagée avec la grand-mère serait bénéfique pour les jeunes mères adolescentes. Certains auteurs rapportent une étude qui indique que lorsque les mères étaient âgées de moins de 16 ans lors de la naissance de leur premier enfant, celles qui résidaient sous le même toit que les grands-mères manifestaient plus de comportements parentaux positifs et moins de rigidité que les mères qui vivaient seules (Chase-Lansdale, Brooks-Gunn et Zamsky, 1994). Une autre étude (Baltimore Multigenerational Family Study) a évalué la qualité de la relation entre la mère et la grand-mère et rapporte que les mères dont la relation avec leur propre mère était mature, flexible et autonome étaient plus susceptibles d'être elles-mêmes soutenantes, positives et moins autoritaires avec leurs enfants.

Les recherches sur la parentalité intergénérationnelle concernent aussi la transmission des croyances et des comportements parentaux d'une génération à l'autre. Pour le meilleur comme pour le pire, les patrons comportementaux sont souvent transmis d'une génération à l'autre. À ce sujet, une étude finlandaise (Smith et Drew, 2002) rapporte des corrélations significatives entre les pratiques éducatives des grands-parents et des parents. D'autres ont examiné les pratiques éducatives parentales entre les générations de dyades grand-mère/mère. Ils ont trouvé qu'approximativement le tiers de la variance des pratiques éducatives parentales de la mère pouvait s'expliquer par le fonctionnement parental de la grand-mère (Vermulst, de Brock et van Zutphen, 1991).

Enfin, l'utilisation de la punition corporelle dans la génération des grands-parents prédirait des comportements similaires au niveau de la génération des parents et des comportements antisociaux chez leurs enfants (Farrington, 1993 ; Murphy-Cowan et Stringer, 1999).

DIMENSION ÉCOLOGIQUE DU CONTEXTE FAMILIAL

Pour expliquer l'ajustement individuel et les processus familiaux, la perspective écologique étend le contexte familial et nous amène à examiner le rôle de facteurs extrafamiliaux tels que les institutions éducatives, la localisation géographique de l'employeur des parents, les normes légales et sociales, ainsi que la culture. La perspective écologique s'intéresse aux processus interactifs et à la synergie plutôt qu'à la nature additive et compétitive des liens entre la famille et les autres facteurs (Collins *et al.*, 2000, p. 227). En outre, à l'extérieur de la famille, les amis et les groupes sociaux (Crockenberg, 1988) interagissent également avec le contexte familial et peuvent l'influencer.

À titre d'exemple, plusieurs chercheurs rapportent que le soutien social reçu par les parents, en particulier en situation de précarité économique, serait particulièrement déterminant (Huang *et al.*, 2005 ; Lyons *et al.*, 2005). Le soutien social prend principalement trois formes : le soutien émotif, instrumental et informationnel (Lepage, Vézina et Desrosiers, 1990). La taille du réseau de soutien social dont disposent les mères serait particulièrement importante pour les familles cumulant plusieurs facteurs de risque. Le soutien social serait associé au niveau de santé et de bien-être des parents et aux comportements de l'enfant (Lyons *et al.*, 2005). Il y aurait une relation positive entre le soutien social, la santé physique et psychologique des parents, leurs pratiques éducatives et le fonctionnement de l'enfant (Attree, 2004). Cette relation s'observerait particulièrement chez les familles vivant dans la pauvreté (Kim-Cohen *et al.*, 2004). Plus précisément, on observe que les parents rapportant un nombre restreint de personnes dans leur réseau de soutien social sont ceux dont les enfants présentent le plus de problèmes de comportement ou de développement (Ceballo et McLoyd, 2002 ; Oravec, Koblinsky et Randolph, 2008).

Les familles doivent aussi être considérées dans leur contexte socio-culturel (Bornstein, 1991 ; Bornstein et Bradley, 2003 ; Bronfenbrenner et Morris, 1998 ; Le Vine, 2003). Comme Hay et Nash (2002) l'ont souligné, la famille nucléaire traditionnelle est encore le modèle de base de comparaison avec tous les autres types de famille. Ainsi, selon Tomlinson et Swartz (2003), les études contemporaines n'ont pas encore

réussi à dresser un portrait complet de la diversité et de la complexité de la vie des familles, surtout parce qu'on se limite encore à décrire uniquement les conditions de vie des familles anglo-saxonnes, alors qu'elles sont généralement minoritaires. Dans la même ligne, Bornstein soutient que la prévalence d'un seul point de vue, soit celui de la classe moyenne issue de la société industrielle et anglo-saxonne, en ce qui concerne la conception et la compréhension des processus de développement des enfants et des pratiques éducatives qui y sont associés, est le principal problème des études contemporaines en sciences sociales.

CONCLUSION

Les études que nous avons consultées pour effectuer cette recension nous apprennent que la famille de l'enfant est un système complexe qui affecte le développement de l'enfant dans toutes ces dimensions. Pour obtenir un portrait complet du développement de l'enfant, on doit prendre en considération toutes les relations entre tous les membres de la famille et non uniquement les relations dyadiques. Les études portant sur le développement du jeune enfant ont développé plusieurs mesures composites du fonctionnement global de la famille qui, combinées à des observations dyadiques et triadiques (par exemple, mère-père-nourrisson, mère-enfant-enfant) permettent d'évaluer les processus familiaux afin de prédire les comportements des enfants pendant la petite enfance (Johnson, 2003; Johnson *et al.*, 1999; Lindahl, 1998; Lindahl et Malik, 1999). Toutefois, le modèle systémique de l'étude de la famille présenté dans ce texte suggère d'utiliser des études longitudinales pour mieux observer et décrire les causes des processus qui reflètent les divers niveaux d'analyse de la famille (Cox et Paley, 2003). Or, il semble que la majorité des études portant sur le système familial examinent peu les liens entre les comportements des enfants et de leurs parents à travers le temps. Les prochaines études devront davantage examiner les changements qui se produisent dans l'ensemble de la famille à travers de plus longues périodes de développement pendant la petite enfance (Johnson, 2003).

Aussi, pour apprécier l'ensemble des effets du climat familial sur le développement de l'enfant et les relations parents-enfants, on doit utiliser des mesures multidimensionnelles qui permettent de saisir l'essence des processus à l'œuvre dans le système familial. La collecte d'informations au sujet des attitudes, des valeurs, des perceptions et des croyances des parents permet d'expliquer leurs pratiques éducatives. Ces informations sont complétées par des observations de conduites parentales dans de multiples contextes. Ces dernières sont cependant plus difficiles à

obtenir. En effet, leur collecte se bute aux obstacles inhérents à la recherche en sciences humaines. En particulier, soulignons la difficulté de recruter des familles issues de l'immigration ou qui présentent un grand nombre de facteurs de risques psychosociaux. De surcroît, lorsque ces familles acceptent de participer aux recherches, leur niveau de littératie est souvent très faible et leur faible maîtrise de la langue d'évaluation (français ou anglais) mène parfois à leur exclusion de nos échantillons, puisque les coûts associés à l'embauche de traducteurs sont beaucoup trop élevés pour les subventions de recherche disponibles.

En conclusion, ce texte montre que le développement de l'enfant est le résultat de multiples interactions dynamiques à travers le système familial. De surcroît, les implications de l'étude du système familial sur l'intervention ne sont pas à négliger. En effet, bien que l'offre d'aide directe aux parents pour les soutenir dans leurs rôles parentaux soit utile, la vision systémique suggère que des interventions de soutien dirigées vers certains ou l'ensemble des membres du système familial (individus, couple, parents, fratrie, famille élargie) ou sur la communauté pourraient permettre d'améliorer la qualité de la relation entre les parents et leurs enfants. Or, comme il est établi qu'un développement optimal pendant la petite enfance est associé à la réussite éducative ultérieure des enfants, le peu de soutien offert au système familial par notre société nous semble particulièrement préoccupant. Dans ce contexte, il apparaît urgent de cesser de culpabiliser les parents pour tous les maux ou difficultés rencontrés par leurs enfants et de mobiliser les ressources requises afin de permettre à tous les membres du système familial de contribuer à leur plein potentiel au développement optimal des enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainsworth, M.D., M.C. Blehar, E. Waters et S. Wall (1978). *Pattern of Attachment: A Psychological Study of Strange Situation*, Hillsdale, Erlbaum.
- Allen, S.M. et A.J. Hawkins (1999). « Maternal gatekeeping: Mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work », *Journal of Marriage and the Family*, 61(1), p. 199-212.
- Attree, P. (2004). « Growing up in disadvantage: A systematic review of the qualitative evidence », *Child Care, Health and Development*, 30(6), p. 679-689.
- Barnard, K.E. et J.E. Solchany (2002). « Mothering », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and Social Conditions of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-25.
- Bateson, M. (2000). *Full Circles, Overlapping Lives: Culture and Generation in Transition*, New York, Random House.

- Baydar, N. et J. Brooks-Gunn (1998). « Profiles of grandmothers who help care for their grandchildren in the United States », *Family Relations. Special Issue: The Family as a Context for Health and Well-Being*, 47(4), p. 385-393.
- Beitel, A. et R.D. Parke (1998). « Maternal and paternal attitudes as determinants of father involvement », *Journal of Family Psychology*, 12, p. 268-288.
- Belsky, J., B. Gilstrap et M. Rovine (1984). « The Pennsylvania infant and child relations: A meta-analytic review », *Psychological Bulletin*, 118, p. 108-132.
- Belsky, J., B. Gilstrap et M. Rovine (1984). « The Pennsylvania Infant and Family Development Project: I. Stability and change in mother-infant and father-infant interaction in a family setting at one, three, and nine months », *Child Development*, 55(3), p. 692-705.
- Belsky, J., M. Rovine et M. Fish (1989). « The developing family system », dans M. Gunnar et E. Thelen (dir.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 22. Systems and development*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 119-166.
- Bigras, N., D. Blanchard, C. Bouchard, L. Lemay, M. Tremblay, G. Cantin et al. (2009). « Stress parental, soutien social, comportements de l'enfant et fréquentation des services de garde », *Revue Enfance, Famille et Générations*, 10.
- Bigras, N., A. Pomerleau et G. Malcuit (2008). « Dimensions de l'environnement associées au développement de nourrissons qui fréquentent la garderie au cours de leur première année de vie », *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), p. 1-22.
- Blake, J. (1981). « Family size and the quality of children », *Demography*, 18, p. 421-442.
- Boivin, M., D. Perusse, G. Dionne, V. Saisset, M. Zoccolillo, G. Tarabulsy et al. (2005). « The genetic environmental ethiology of parents' perceptions of self-assessed behaviours toward their five-months-old infants in a large twin and singleton sample », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(6), p. 612-630.
- Bornstein, M.H. (1991). « Approaches to parenting in culture », dans M.H. Bornstein (dir.), *Cultural Approaches to Parenting*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-19.
- Bornstein, M.H. et R.H. Bradley (2003). *Socioeconomic Status, Parenting, and Child Development*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bornstein, M.H. et J. Sawyer (2007). « Family systems », dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackell Handbook of Early Childhood Development*, Malden, Blackwell Publishing, p. 381-398.
- Brodzinsky, D.M. et E. Pinderhughes (2002). « Parenting and child development in adoptive families », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 1. Children and Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 279-311.

- Bronfenbrenner, U. (1999). « Environment in developmental perspectives: Theoretical and operational models », dans S.L. Friedman et T.D. Wachs (dir.), *Measuring Environment Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts*, Washington, American Psychological Association, p. 3-28.
- Bronfenbrenner, U. (2000). « Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings », *Social Development*, 9, p. 115-125.
- Bronfenbrenner, U. et P.A. Morris (1998). « The ecology of developmental processes », dans W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*, New York, Wiley, p. 993-1028.
- Cabrera, N.J., C.S. Tamis-LeMonda, R.H. Bradley, S. Hofferth et M.E. Lamb (2000). « Fatherhood in the twenty-first century », *Child Development*, 71(1), p. 127-136.
- Caussignac, É. (2000). *La nature des liens entre les déterminants du conflit emploi-famille, son ampleur et ses impacts*, École des Hautes Études commerciales, Montréal.
- Ceballo, R. et V.C. McLoyd (2002). « Social support and parenting in poor, dangerous neighborhoods », *Child Development*, 73(4), p. 1310-1321.
- Chase-Lansdale, P.L., J. Brooks-Gunn et E.S. Zamsky (1994). « Young African-American multigenerational families in poverty: Quality of mothering and grandmothering », *Child Development. Special Issue: Children and Poverty*, 65(2), p. 373-393.
- Chase-Lansdale, P.L., L.S. Wakschlag et J. Brooks-Gunn (1995). « A psychological perspective on the development of caring in children and youth: The role of the family », *Journal of Adolescence*, 18, p. 516-556.
- Collins, W.A., E.E. Maccoby, L. Steinberg, E.M. Hetherington et M.H. Bornstein (2000). « Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture », *American Psychologist*, 55(2), p. 218-232.
- Corter, C.M. et A.S. Fleming (2002). « Psychobiology of maternal behavior in human beings », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol 2. Biology and Ecology of Parenting*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates, p. 141-181.
- Cowan, P.A., C.P. Cowan, M.S. Schulz et G. Heming (1994). « Prebirth to preschool family factors in children's adaptation to kindergarten », dans R.D. Parke et S.G. Kellam (dir.), *Family Research Consortium: Advances in Family Research: Vol. 4. Exploring Family Relationships with Other Social Contexts*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowan, P.A., D. Powell et C.P. Cowan (1998). « Parenting interventions: A family systems perspective », dans W. Damon (dir.), *Handbook of Child Psychology: Vol 4. Child Psychology in Practice*, New York, Wiley, p. 3-72.
- Cox, M.J. et B. Paley (2003). « Understanding Families as Systems », *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), p. 193-196.

- Cox, M.J., B. Paley et K. Harter (2001). «Interparental conflict and parental child relationships», dans J.H. Grych (dir.), *Interparental Conflict and Child Development: Theory, Research, and Applications*, New York, Cambridge University Press.
- Crnic, K.A., C. Gaze et C. Hoffman (2005). «Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behaviour at age 5», *Infant and Child Development*, 14(2), p. 117-132.
- Crockenberg, S.B. (1988). «Social support and parenting», dans H.E. Fitzgerald, B.M. Lester et M.W. Yogman (dir.), *Theory and Research in Behavioral Pediatrics*. Vol. 4, New York, Plenum, p. 141-174.
- Crockenberg, S.B. et A. Langrock (2001). «The role of emotion and emotional regulation in children's responses to interparental conflict», dans John H. Grych et Frank D. Fincham (dir.), *Interparental Conflict and Child Development*, New York, Cambridge University Press.
- Cummings, E.M. et P. Davies (1994). *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Dispute and Resolution*, New York, Guilford Press.
- Cummings, E.M., R.J. Iannotti et C. Zahn-Waxler (1985). «Influence of conflict between adults on the emotions and aggression of young children», *Developmental Psychology*, 21(3), p. 495-507.
- Davies, P.T., R.L. Meyers, E.M. Cummings et S. Heindel (1999). «Adult conflict history and children's subsequent responses to conflict: An experimental test», *Journal of Family Psychology*, 13, p. 610-628.
- Deal, J.E., C.F. Halverson et K.S. Wampler (1989). «Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics», *Child Development*, 60(5), p. 1025-1034.
- Dunn, J. et R. Plomin (1990). *Separate lives: Why Siblings Are So Different*, New York, Basic Books.
- Farrington, D.P. (1993). «Understanding and preventing bullying», dans M. Tonry (dir.), *Crime and Justice: An Annual Review of Research*, vol. 17, Chicago, University of Chicago Press, p. 381-458.
- Feinberg, M.E. (2003). «The internal structure and ecological context of coparenting: A framework for research and intervention», *Parenting: Science and Practice*, 3(2), p. 95-131.
- Fincham, F.D., J.H. Grych et L.N. Osborne (1994). «Does marital conflict cause child maladjustment? Directions and challenges for longitudinal research», *Journal of Family Psychology*, 8(2), p. 128-140.
- Fivaz-Depeursinge, E. et A. Corboz-Warnery (1999). *The Primary Triangle: A Developmental Systems View of Mothers, Fathers, and Infants*, New York, Basic Books.
- Forehand, R., L. Armistead et K. Klein (1995). «Children's school performance: The roles of interparental conflict and divorce», dans B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gulotta, R.P. Weissberg et R.L. Hampton (dir.), *The Family-School Connection: Theory, Research, and Practice*, Thousand Oaks, Sage, p. 250-269.

- Fuller-Thomson, E., M. Minkler et D. Driver (1997). « A profile of grandparents raising grandchildren in the United States », *The Gerontologist*, 37(3), p. 406-411.
- Grych, J.H. (2002). « Marital relationships and parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol 4. Applied Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 203-225.
- Haugaard, J. et C. Hazan (2002). « Foster parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 1. Children and Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 313-327.
- Hay, D. et A. Nash (2002). « Social development in different family arrangements », dans P.K. Smith et C. Hart (dir.), *Blackwell Handbook of childhood Social Development*, Oxford, Blackwell, p. 238-261.
- Hetherington, E.M., M. Cox et R. Cox (1982). « Effects of divorce on parents and children », dans L.M.E. (dir.), *Nontraditional Families*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 233-288.
- Hetherington, E.M. et M.M. Stanley-Hagan (2002). « Parenting in divorced and remarried families », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Status and Social Conditions of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 287-315.
- Hodapp, R. et T.M. Ly (2005). « Parenting children with developmental disabilities », dans T. Luster et L. Okagaki (dir.), *Parenting: An Ecological Perspective*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 177-201.
- Hoff-Ginsburg, E. (1995). « Socioeconomic status and parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting, Vol. 2: Biology an Ecology of Parenting*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 161-187.
- Huang, K.-Y., M. O'Brien Caughy, J.L. Genevro et T.L. Miller (2005). « Maternal knowledge of child development and quality of parenting among White, African-American and Hispanic Mothers », *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, p. 146-170.
- Hungerford, A. et M.J. Cox (2006). « Family factors in child care research », *Evaluation Review*, 30(5), p. 631-655.
- Isley, S., R. O'Neil et R.D. Parke (1996). « The relation of parental affect and control behaviors to children's classroom acceptance: A concurrent and predictive analysis », *Early Education and Development*, 7(1), p. 7-23.
- Johnson, V.K. (2003). « Linking Changes in Whole Family Functioning and Children's Externalizing Behavior Across the Elementary School Years », *Journal of Family Psychology*, 17(4), p. 499-509.
- Johnson, V.K., P.A. Cowan et C.P. Cowan (1999). « Children's classroom behavior: The unique contribution of family organization », *Journal of Family Psychology*, 13(3), p. 355-371.
- Karraker, K.H. et P. Coleman (2005). « The effects of child characteristics on parenting », dans T. Luster et L. Okagaki (dir.), *Parenting: An Ecological Perspective*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, p. 147-176.

- Katz, L.F. et V. Kahen (1993). *Marital Interaction Patterns and Children's Externalizing and Internalizing Behaviors: The Search for Mechanisms*, conférence présentée à The Biennial meeting of Society for Research in Child Development, Nouvelle-Orléans (Louisiane).
- Kerig, P.K. (1996). «Assessing the links between interpersonal low income African-American families», *Journal of African-American Men*, 2, p. 87-102.
- Kerig, P.K., P.A. Cowan et C.P. Cowan (1993). «Marital quality and gender differences in parent-child interaction», *Developmental Psychology*, 29, p. 931-939.
- Kim-Cohen, J., T.E. Moffitt, A. Caspi et A. Taylor (2004). «Genetic and environmental processes in young children's resilience and vulnerability to socioeconomic deprivation», *Child Development*, 75(3), p. 651-668.
- Koestner, R., C. Franz et J. Weinberger (1990). «The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study», *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(4), p. 709-717.
- Le Vine, R.A. (2003). *Childhood socialization*, Hong Kong, University of Hong Kong.
- Leiderman, P.H., S.R. Tulkin et A. Rosenfeld (1977). *Culture and Infancy: Variations in the Human Experience*, New York, Academic Press.
- Lepage, L., L. Vézina et M. Desrosiers (1990). *L'évolution du réseau de support social des parents au cours de la période entourant la naissance d'un enfant*, Rapport de recherche, Québec, Université Laval, 253 p.
- Lindahl, K.M. (1998). «Family process variables and children's disruptive behavior problems», *Journal of Family Psychology*, 12(3), p. 420-436.
- Lindahl, K.M. et N.M. Malik (1999). «Observations of marital conflict and power: Relations with parenting in the triad», *Journal of Marriage and Family*, 61, p. 320-330.
- Lorenz, K. (1970 [1935]). *Studies in Animals and Human Behavior*, Londres, Methuen.
- Love, J.M., L. Harrison, A. Sagi-Schwartz, M.H. Van Ijzendoorn, C. Ross, J.A. Ungerer et al. (2003). «Child care quality matters: How conclusions may vary with context», *Child Development*, 74(4), p. 1021-1033.
- Lundberg, U., B. Mardberg et M. Frankenhaeuser (1994). «The total workload of male and female white-collar workers as related to age, occupation level, and number of children», *Scandinavian Journal of Psychology*, 4, p. 315-327.
- Lyons, S.J., J.R. Henly et J.R. Schuerman (2005). «Informal support in maltreating families: Its effect on parenting practices», *Children and Youth Services Review*, 27, p. 21-38.
- Marjoribanks, K. (1997). «Ordinal position, family environment, and status attainment among Australian young adults», *The Journal of Social Psychology*, 137(3), p. 398-399.
- McHale, J., I. Khazan, T. Rotman, W. DeCoursey et M. McConnell (2002). «Co-parenting in diverse family systems», dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Status and Social Conditions of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 75-107.

- Minuchin, P. (2001). « Looking toward the horizon : Present and future in the study of family systems », dans *Retrospect and Prospect in the Psychological Study of Families*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 259-278.
- Moore, M.R. et J. Brooks-Gunn (2002). « Adolescent parenthood », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Status and Social Conditions of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 173-214.
- Murphy-Cowan, T. et M. Stringer (1999). « Physical punishment and the parenting cycle: A survey of Northern Irish parents », *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 9(1), p. 61-71.
- Oravec, L.M., S.A. Koblinsky et S.M. Randolph (2008). « Community Violence, Interpartner Conflict, Parenting, and Social Support as Predictors of the Social Competence of African American Preschool Children », *Journal of Black Psychology*, 34(2), p. 192-216.
- Parke, R.D. (2002). « Fathers and families », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Status and Social Conditions of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 27-73.
- Parke, R.D., M. Kim, M. Flyr, D.J. McDowell, S.D. Simpkins, C.M. Killian et al. (2001). « Managing marital conflict: Links with children's peer relationships », dans J. Grych et F. Fincham (dir.), *Child Development and Interparental Conflict*, Thousand Oaks, Sage, p. 291-314.
- Pomerleau, A., G. Malcuit et M. Julien (1997). « Contextes de vie familiale au cours de la petite enfance ou comment savoir ce qui se passe dans la vie de tous les jours des bébés de divers milieux », dans G.M. Tarabulsy et R. Tessier (dir.), *Enfance et famille: Contextes et développement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-95.
- Powell, B. et L.C. Steelman (1993). « The educational benefits of being spaced out: sibship density and educational progress », *American Sociological Review*, 58, p. 367-381.
- Provost, G. (2007). « Le temps dans tous ses états: temps de travail, temps de loisir et temps pour la famille à l'aube du XXI^e siècle », <www.irpp.org/fr/fasttrak/index.htm>, consulté le 30 janvier 2007.
- Russell, G. (1983). *The Changing Role of Fathers*, St. Lucia, Queensland University Press.
- Sameroff, A.J. (2000). « Developmental systems and psychopathology », *Development and Psychopathology*, 12(3), p. 297-312.
- Schmid, C. et M. Keller (1998). « Der einfluss von geschwistern auf die kognitive und soziomoralische entwicklung waehrend der mittleren kindheit und fruehen adoleszenz [The influence of sibling structure on cognitive and sociomoral development during middle childhood and early adolescence] », *Zeitschrift-fuer-Entwicklungspsychologie und Paedagogische-Psychologie*, 30, p. 101-110.
- Smith, P.K. et L.M. Drew (2002). « Grandparenthood », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 1. Children and Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 103-133.

- Tomlinson, M. et L. Swartz (2003). « Imbalances in the knowledge about infancy: The divide between rich and poor countries », *Infant Mental Health Journal*, 24(6), p. 547-556.
- Vermulst, A.A., A.J.L.L. de Brock, et R.A.H. van Zutphen (1991). « Transmission of parenting across generations », dans P.K. Smith (dir.), *The Psychology of Grandparenthood: An International Perspective*, Londres, Routledge.
- Vondra, J., H.B. Sysko et J. Belsky (2005). « Developmental origins of parenting: Personality and relationship factors », dans T. Luster et L. Okagaki (dir.), *Parenting: An Ecological Perspective*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 35-71.
- Voydanoff, P. et B.W. Donnelly (1989). « Work and family roles and psychological distress », *Journal of Marriage and the Family*, 51(4), p. 923-932.
- Weinraub, M., D.L. Horvath et M.B. Gringlas (2002). « Single parenthood », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 3. Status and Social Conditions of Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 109-140.
- Wilson, B.J. et J.M. Gottman (2002). « Marital conflict, repair, and parenting », dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting: Vol. 4. Applied Parenting*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 227-258.
- Yeung, W.J., J.F. Sandberg, P.E. Davis-Kean et S.L. Hofferth (2001). « Children's time with fathers in intact families », *Journal of Marriage and the Family*, 63(1), p. 136-154.
- Zajonc, R.B. (2001). « Birth order debate resolved? », *American Psychologist*, 56(6-7), p. 522-523.
- Zajonc, R.B. et G.B. Markus (1975). « Birth order and intellectual development », *Psychological Review*, 82(1), p. 74-88.

Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille

Rollande DESLANDES Ph. D.
*Professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières*

Jusqu'où l'école doit-elle aller pour s'adapter aux réalités quotidiennes des familles et jusqu'où les familles doivent-elles aller pour s'adapter aux exigences de l'école? En clair, quel est le bout de chemin que chacun des groupes d'acteurs peut et doit faire pour mieux travailler dans l'intérêt de l'enfant? Voilà les questions auxquelles nous tentons de trouver des éléments de réponse dans le présent texte. Nous effectuons d'abord un retour sur ce que nous avons appris au fil des années à propos de l'influence de la famille en regard de la réussite éducative des jeunes. Y sont examinés de façon particulière le rôle du parent éducateur et les relations école-famille. Un regard est aussi porté sur la contribution de la communauté dans le soutien au rôle parental et aux relations école-famille. Puis, nous dégageons des savoir-être et des savoir-faire attendus de la part des éducateurs sur le plan individuel et de la part de l'école sur le plan institutionnel. Nous concluons avec une incitation à aller de l'avant et en rappelant que l'heure est maintenant à l'action.

LES FAMILLES FACE À L'ÉCOLE. LE CHEMIN PARCOURU

Moult études ont montré l'influence de la famille sur la réussite scolaire des jeunes. Les recherches se sont d'abord penchées sur les caractéristiques sociodémographiques de la famille. Il est maintenant bien connu que les jeunes issus de familles non traditionnelles (c'est-à-dire, monoparentales, recomposées ou autres) ayant une faible scolarité et un faible statut socioéconomique tendent à moins bien réussir à l'école que les autres. La scolarité des parents, mesure souvent utilisée dans le cadre des études pour référer au statut socioéconomique de la famille, semble avoir une plus grande relation avec la réussite scolaire. Nombreux sont les travaux qui se sont attardés aux différences entre les classes populaires et les classes moyennes par la voie de la scolarité des parents. Force a été de constater notre pouvoir limité à apporter des modifications à ces facteurs, sauf quand l'on travaille directement sur le développement économique d'une région, d'une communauté comme dans le contexte de certaines écoles communautaires (Dryfoos, Quinn et Barkin, 2005 ; Livingstone, Langevin et Beattie, 2008).

Graduellement, le concept de réussite scolaire s'est élargi pour devenir réussite éducative, incluant des indicateurs tels que résultats et aspirations scolaires, ajustement socioscolaire, motivation à apprendre, comportement approprié, assiduité à l'école, développement optimal, bien-être des jeunes, etc. Par la suite, il est devenu évident que ce que les familles font est plus important que ce que les familles sont. Autrement dit, les processus familiaux sont apparus comme de meilleurs prédicteurs de la réussite du jeune que les caractéristiques familiales (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Notre attention s'est alors attardée sur deux processus en particulier : le rôle du parent éducateur et les relations école-famille, concept qui plus tard a englobé la communauté (Deslandes, 2001 ; Deslandes et Bertrand, 2001). Rappelons qu'en raison des nombreux changements démographiques, des exigences des milieux de travail, de la diversité et de la complexité grandissante des problèmes des jeunes et de leurs familles et de la nécessité d'accroître le capital social, les écoles ont réalisé qu'elles ne pouvaient plus suffire à la tâche en solo. Il est alors apparu crucial d'aller chercher du renfort auprès d'organismes communautaires et d'organisations de la communauté pour offrir un continuum de services aux jeunes et à leurs familles (Deslandes et Bertrand, 2002).

Le rôle du parent éducateur comprend les attitudes, les valeurs et les pratiques des parents dans l'éducation de leur enfant et de leur adolescent, tandis que les relations école-famille réfèrent aux liens officiels

et informels entre l'école et la famille (HFRP, 2007). Ces processus, tant au primaire qu'au secondaire, sont associés à la réussite éducative des jeunes. Évidemment, ces processus se modifient lorsque l'enfant devient adolescent, compte tenu de son besoin d'autonomie et de l'influence accrue des pairs. Les résultats qui suivent intègrent non seulement ceux qui sont issus de nos propres travaux réalisés dans le contexte québécois, mais également quelques-uns qui ont été menés dans d'autres pays.

LE RÔLE DU PARENT ÉDUCATEUR AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Des relations parent-enfant et parent-adolescent positives sont caractérisées par des comportements parentaux empreints de chaleur, de sensibilité, de réceptivité et qui contribuent au développement de l'autonomie, tout en offrant un enseignement et un encadrement appropriés.

Relations parent-enfant

Une étude menée au niveau de la maternelle indique que plus les mères rapportent des interactions positives avec leur enfant, plus les enseignants abondent dans le même sens et plus les relations école-famille sont positives (Deslandes et Jacques, 2003). Ces mêmes jeunes ont tendance à s'approprier davantage leur métier d'élève, par exemple, respecter l'autorité de l'enseignante et les règles de fonctionnement de la classe, interagir correctement avec les pairs, et faire preuve d'autodirection dans les activités réalisées à l'école. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par des auteurs américains reconnus tels que Morrison, Rimm-Kauffman et Pianta (2003) et s'avèrent significatifs quel que soit le statut socio-économique de l'enfant (milieu favorisé/milieu défavorisé). De même, plus les mères disent soutenir leur enfant dans des tâches éducatives et plus elles rapportent des moments d'échanges avec l'enseignante, plus l'enfant se sent à l'aise avec celle-ci, participe activement en classe, et aime venir à l'école (Deslandes et Jacques, 2004).

Relations parent-adolescent

Dans le même sens, nos travaux montrent que plus les adolescents décrivent leurs parents comme étant chaleureux, exerçant une supervision adéquate de leurs allées et venues et les encourageant à développer leur autonomie, meilleurs sont leurs résultats scolaires, plus leurs aspirations scolaires sont élevées et plus leur autonomie, leur identité,

leur sens des responsabilités et leurs habiletés sociales sont développées (Deslandes, 1996 et 2007 ; Deslandes, Ouellet et Rivard, 2008). Ces constats sont en concordance avec ceux relevés par Steinberg *et al.* (1992) et Greenberger (1982) au cours des décennies précédentes. Dans la même veine, Tenenbaum *et al.* (2007) montrent dans leur recherche menée en milieu défavorisé que les jeunes qui, dès l'âge de 11 ans, participent aux prises de décision au sein de la famille, poursuivent davantage des études postsecondaires. Bien que le style parental démocratique, marqué par de la chaleur, de l'encadrement et de l'encouragement à l'autonomie, apparaisse le plus efficace, certains auteurs appellent à la prudence quant aux différences relevées auprès de populations immigrantes et de communautés autochtones (par exemple, Vatz Laaroussi *et al.*, 2005).

Par ailleurs, des différences sont aussi notées en fonction du genre de l'adolescent. Les filles, comparativement aux garçons, semblent plus sensibles à l'influence familiale et à la qualité relationnelle avec les parents lorsqu'il est question des résultats scolaires (Deslandes et Cloutier, 2000). En revanche, les garçons apparaissent plus réceptifs lorsqu'il est question de l'orientation vers le travail, c'est-à-dire l'effort et la persévérance (Deslandes, 2000). Autrement dit, quand la relation parent-adolescent est positive, les filles ont de meilleurs résultats scolaires, alors que les garçons font plus d'efforts et persèverent davantage. Toutefois, l'encadrement parental semble plus important pour les garçons, tout spécialement chez ceux qui sont à risque (Annunziata *et al.*, 2006).

En résumé, les études démontrent clairement l'influence des relations positives parent-jeune caractérisées par de la chaleur, de l'encadrement et de l'encouragement à l'autonomie sur la réussite éducative, et ce, quel que soit le statut socioéconomique de la famille.

Pratiques parentales

Au primaire, préparer l'enfant pour l'école et l'accueillir lors de son retour, l'accompagner dans la gestion de son temps et de son environnement, contribuer à sa motivation, s'engager activement dans les travaux scolaires ou superviser et exercer un suivi et discuter de l'école en termes positifs sont autant de pratiques autodéclarées par les parents visant à favoriser la réussite et le développement de l'enfant (Deslandes, 2003). À titre d'illustration, une étude longitudinale récente indique que lorsque les parents s'impliquent dans les devoirs (vérifier, aider, superviser), les enfants développent davantage de stratégies pour contrôler leurs émotions négatives, gérer leur temps, éliminer les distractions et s'automotiver. Des bénéfices sont notés à long terme : les enfants de sixième année,

dont les parents s'étaient investis quand ils étaient en quatrième année, manifestent davantage de stratégies d'autorégulation (par exemple : automotivation, gestion du temps et contrôle des émotions négatives) (Deslandes et Rousseau, 2008a).

Au secondaire, selon les adolescents, la participation des parents à la maison se manifeste par le soutien affectif (encouragements, compliments), les interactions qu'ils ont avec eux sur une base quotidienne (questions à propos de l'école, des résultats et des travaux scolaires) et la communication parent-adolescent (discussion sur les projets d'avenir et les cours à choisir, aide dans la planification du temps) (Deslandes, 1996 et 2005). Il n'est guère étonnant d'observer que les mères sont davantage impliquées que les pères et que chez les filles, l'apport du soutien affectif du père et de la mère à la réussite scolaire soit plus considérable que chez les garçons (Deslandes et Cloutier, 2000). Le soutien des parents demeure important dans les devoirs au secondaire. À titre d'exemple, quand un parent s'implique, l'adolescent est alors plus en mesure de gérer son temps, d'organiser son espace de travail et de contrôler ses émotions négatives (Deslandes et Rousseau, 2008b).

Toujours en lien avec les pratiques parentales, les parents d'adolescents disent que même si la notion de compétences transversales tirée du Programme de formation de l'école québécoise¹ prête à confusion, ils profitent de mises en situation pour sensibiliser leur jeune, par exemple à l'importance du partage dans les tâches (coopération). Ils soutiennent que les jeunes développent ces compétences entre autres en observant et en imitant ce que le parent fait. Ils trouvent aussi important d'encourager l'enfant ou l'adolescent à se dépasser et de lui faire prendre conscience de ses progrès, contribuant ainsi à la construction de son identité. Les parents reconnaissent que ces pratiques ne sont pas toujours faciles, compte tenu des contraintes quotidiennes en termes d'énergie et de disponibilité (Deslandes, Joyal et Rivard, 2008). Dans le cadre d'une étude longitudinale, ces pratiques parentales, de même la dynamique affective dans la famille et tout spécialement avec la mère se sont

1. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), les compétences transversales réfèrent à des outils jugés essentiels par l'école et qui permettront aux jeunes de s'adapter à des situations diverses et de poursuivre leurs apprentissages pendant toute leur vie. Le Programme de formation de l'école québécoise en enseignement secondaire, premier cycle, comprend neuf compétences transversales, regroupées en quatre ordres : ordre intellectuel (ex. : exercer son jugement critique), ordre méthodologique (ex. : se donner des méthodes de travail efficaces), ordre personnel et social (ex. : actualiser son potentiel) et ordre de la communication (ex. : communiquer de façon appropriée).

avérées significativement reliées au développement d'un regard de soi réflexif et intériorisé, voire d'une meilleure identité chez les adolescents (Deslandes, Ouellet et Rivard, 2008).

En somme, les études sur les pratiques parentales montrent sans équivoque l'incidence positive de comportements parentaux sur la réussite éducative tels que les encouragements, les compliments sincères, une disponibilité et une réceptivité aux échanges ainsi qu'une aide directe et ponctuelle dans les travaux scolaires. Ces observations se révèlent significatives quel que soit le statut socioéconomique de la famille et le niveau scolaire des jeunes.

LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Nature des liens

Les liens officiels et informels entre l'école et les parents peuvent prendre la forme, par exemple, de communication avec les enseignants, de rencontre parent-enseignant, d'aide dans la classe et dans l'école et de participation à des comités, des activités et des événements sociaux à l'école ou lors de sorties à l'extérieur. Nous savons maintenant que les parents qui s'engagent tôt dans la scolarité de l'enfant ont tendance à le faire tout au long de son cheminement scolaire. De plus, les bénéfices sont observés à long terme, que ce soit sous l'angle des résultats et de la persévérance scolaires, de l'amélioration des compétences en littératie et en mathématique, de l'engagement du jeune et de ses habitudes de travail et des échanges entre parent-jeune sur les programmes et les règlements scolaires (Barnard, 2004; Jeynes, 2005). Ces bénéfices persistent à travers les différents groupes socioéconomiques et multiethniques, quoique certaines nuances doivent être prises en compte. Par exemple, Jeynes (2003) rapporte un meilleur rendement scolaire chez les élèves américains d'origine africaine, mais non chez les autres ethnies lorsque les parents s'impliquent dans des comités à l'école. Dans la même foulée, relativement aux effets bénéfiques du bénévolat des parents à l'école, Hill (2001) relève une incidence positive sur le comportement des élèves du primaire, qui est beaucoup plus élevé en milieu défavorisé qu'auprès de la classe moyenne.

Des nuances en fonction de la scolarité parents et des groupes ethniques sont aussi rapportées au secondaire. À titre d'illustration, Hill *et al.* (2004) observent, lorsqu'il est question de participation parentale à des comités décisionnels, que les adolescents issus de parents très

scolarisés manifestent une légère amélioration du comportement, tandis que ceux provenant de parents moins scolarisés affichent des aspirations scolaires plus élevées, sans pour autant avoir un meilleur rendement scolaire.

Rôle des adolescents

Une étude antérieure (Deslandes et Cloutier, 2002) révèle l'importance de vérifier l'intérêt des adolescents en regard des relations école-famille et le rôle qu'ils sont prêts à exercer pour promouvoir des relations positives. De fait, près de quatre adolescents québécois sur cinq se sont dit en accord pour inviter les parents à des activités auxquelles eux-mêmes participent à l'école. À l'opposé, près de deux adolescents sur trois étaient en désaccord avec l'idée d'inviter leurs parents lors d'une sortie à l'extérieur. Globalement, les filles apparaissent plus réceptives à la participation parentale que les garçons. Il semble que des relations école-famille positives soient un facteur de protection surtout en milieu défavorisés, pourvu qu'elles constituent une façon de réduire l'écart entre les riches et les pauvres (Deslandes, 2007 ; Jeynes, 2005).

Rôle des croyances et des perceptions des parents

Quelles sont les raisons qui incitent les parents à s'impliquer? Dans le cadre de deux études dont l'une menée auprès de 1227 parents d'élèves de la première à la sixième année du primaire et l'autre, auprès de 770 parents d'élèves de la première à la troisième secondaire, nous avons étudié les variables psychologiques qui motivent les parents à s'impliquer (Deslandes et Bertrand, 2004). Comme assise théorique, nous avons utilisé le modèle du processus de participation parentale élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler (1997). La participation parentale au suivi scolaire a été mesurée selon deux modes : participation à la maison et participation à l'école. Concernant la participation des parents d'élèves du primaire à la maison, nos résultats indiquent que quels que soient la structure familiale et le niveau scolaire de l'enfant, les parents s'impliquent principalement en fonction de leur sentiment de compétence. En d'autres mots, les parents s'engagent davantage s'ils croient pouvoir exercer une influence positive sur les apprentissages de l'enfant et s'ils croient posséder les connaissances et les habiletés requises pour intervenir. Au secondaire, les parents s'impliquent davantage à la maison s'ils perçoivent des invitations à participer de la part de l'adolescent. Ainsi, l'adolescent qui remet à son parent les avis et les messages de

l'école, qui lui demande des idées ou qui lui montre quelque chose qu'il a appris en classe, favorise les échanges et signifie au parent que sa participation est désirée.

Pour ce qui est de la participation parentale à l'école, tant au primaire qu'au secondaire, quels que soient la scolarité du parent, la structure familiale et le niveau scolaire de l'élève, plus le parent perçoit des invitations de la part des enseignants, plus il perçoit la participation à l'école comme l'une de ses responsabilités parentales (compréhension du rôle parental), plus le parent participe. Un faible statut socioéconomique est souvent associé à un faible sentiment de compétence parentale. S'ajoutent les éléments du contexte de la vie familiale qui sont susceptibles de constituer des défis, surtout en ce qui a trait à la participation des parents à l'école comme les horaires de travail chargés et rigides qui résultent en une moins grande disponibilité et à moins d'énergie de la part des parents (Green *et al.*, 2007).

Ainsi, quand les relations école-famille sont positives, les parents participent davantage et les élèves réussissent mieux. Divers facteurs doivent être pris en compte dans le développement de ces relations, notamment la diversité des familles, le rôle des adolescents ainsi que les croyances, le sentiment de compétence parentale et les invitations à participer qui s'adressent aux parents.

L'APPORT DE LA COMMUNAUTÉ AU RÔLE PARENTAL ET AUX RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE

Il importe de mentionner l'importance de la communauté dans le soutien au rôle parental. À titre d'exemple, l'équipe de Marshall *et al.* (2001) révèle que les réseaux sociaux des familles dans une même communauté contribuent à offrir des activités stimulantes aux enfants sur les plans social et cognitif, tout en soutenant et en offrant des ressources additionnelles aux parents. Il ressort de cela que le réseautage des familles hors des liens de parenté soutient et facilite l'exercice du rôle parental (Warren et Hong, 2009).

De même, de nombreux organismes et organisations communautaires contribuent à soutenir les parents dans leur rôle parental en favorisant le développement de connaissances, d'habiletés, du sentiment de compétence et du leadership des parents, de même que le capital social des familles. Certains de ces organismes ont également comme objectif d'améliorer les relations école-famille en établissant le pont entre les ressources, les pouvoirs et les cultures des écoles et des familles (Bilodeau *et al.*, 2009; Henderson *et al.*, 2007; Lopez, Kreider et Coffman, 2005).

Un des éléments clés pour comprendre la différence entre les jeunes qui réussissent bien et ceux qui réussissent moins bien est souvent lié à la connaissance du « comment » et « avec qui » les jeunes passent leur temps après les heures de classe. Dans ce contexte, plusieurs groupes ou organisations communautaires promeuvent la réussite éducative des jeunes en rendant accessibles un éventail de ressources humaines et matérielles, comme lors de programmes d'activités parascolaires (Deslandes et Bertrand, 2001 ; HFRP, 2007). On n'a qu'à penser à la participation de moniteurs, d'entraîneurs ou d'autres adultes enthousiastes, chaleureux et compétents ou encore à l'accès à un musée, une bibliothèque, un parc, un aréna, etc. (Dryfoos *et al.*, 2005).

L'ÉCOLE FACE AUX FAMILLES

Dans un premier temps, nous nous pencherons sur ce que nous savons maintenant par rapport aux comportements attendus de la part des éducateurs sur une base individuelle, c'est-à-dire les savoir-faire et les savoir-être. Plusieurs de ces comportements s'appliquent également aux intervenants œuvrant en milieu communautaire. Puis, nous examinerons ce qui peut et doit être fait par l'école sur le plan institutionnel, et ce, afin de favoriser l'engagement des parents et de meilleures relations école-famille-communauté.

La contribution des savoir-faire et des savoir-être des éducateurs

L'éducateur doit avant tout développer des habiletés de communication qui lui permettront de favoriser le dialogue et les interactions avec les familles et les membres de la communauté, d'échanger avec les parents concernant les programmes et les activités de l'école, les difficultés et les progrès des élèves, et de promouvoir les bénéfices de la collaboration auprès des membres de la communauté dès le premier contact. L'éducateur doit aussi être en mesure de partager, d'exprimer ses sentiments et ses préoccupations et d'entendre ceux des parents et des membres de la communauté, tout particulièrement ceux de milieux linguistiques et culturels différents. En même temps, il doit posséder des habiletés de résolution de problèmes lors de situations conflictuelles. L'éducateur doit de surcroît faire montre d'habiletés de vulgarisation afin de rendre simples et claires les suggestions et les invitations transmises aux parents et rejoindre ceux-ci dans leur propre culture. L'éducateur doit posséder des habiletés d'organisation qui l'aideront à mettre sur pied, soutenir,

récompenser et superviser différents types d'activités de collaboration ; à planifier, par exemple, les tâches attendues du parent bénévole en classe ou des rencontres formelles et informelles avec des parents et des membres de la communauté. Ces habiletés lui permettront en outre de reconnaître les ressources disponibles dans la communauté afin d'en faire bénéficier les élèves et leurs familles. S'il a des habiletés de réseautage, il lui sera plus simple de reconnaître les partenaires éventuels. Enfin, l'éducateur doit avoir des habiletés pour s'engager dans la communauté et dans des services qui renforcent, entre autres, les programmes scolaires et les pratiques familiales (Deslandes, 2004 et 2006 ; Shartrand *et al.*, 1997).

Une attitude d'ouverture de la part de l'éducateur le rend réceptif à toutes les initiatives favorables à la collaboration école-famille-communauté. Certains auteurs y associent également l'authenticité, la bienveillance, l'empathie et l'honnêteté, ou encore l'estime réciproque (Christenson et Sheridan, 2001 ; Dunst *et al.*, 1992 ; Perrenoud, 1999). Ces auteurs ont aussi mis en évidence la confiance comme composante vitale dans le partenariat (Christenson et Sheridan, 2001 ; Dunst *et al.*, 1992). La confiance envers l'un et l'autre se développe à l'aide de contacts répétés comme lors de rencontres, d'entretiens face à face, de conversations téléphoniques, de commentaires écrits, de participation à des activités pédagogiques sociales ou autres. Une cote de confiance élevée est avant tout associée à la qualité de la relation entre partenaires (Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005). En plus des attitudes des éducateurs figurent leurs croyances en regard des compétences des parents et de leur intérêt à s'impliquer, de même que la valeur qu'ils accordent à la participation des parents. Il est indéniable que les habiletés, les attitudes et les croyances des éducateurs jouent un rôle primordial dans le développement de la participation des parents et les membres de la communauté (Deslandes, 2004 et 2006).

La contribution de l'école à la promotion de l'engagement parental

La participation des parents et les relations école-famille sont plus susceptibles de s'actualiser quand l'école y croit et que les praticiens impliquent activement les parents (Simon, 2004), tout en tenant compte des éléments de leur contexte de vie, tels que leur disponibilité et les autres obligations qu'ils doivent remplir (Green *et al.*, 2007). Sur le plan institutionnel, la typologie d'Epstein (2001 ; Epstein *et al.*, 2009) fournit une structure intéressante pour faciliter la mise en œuvre de programmes globaux qui, idéalement, devraient s'insérer dans le projet éducatif et le plan de réussite

de l'école (Deslandes, 2006 et 2009). Cette structure représente des catégories d'activités que les parents peuvent réaliser afin de promouvoir la réussite et le développement des jeunes. Du point de vue de l'institution scolaire, elles ont comme objectif d'aider les familles et l'école à remplir leurs responsabilités relatives à la réussite et au développement des jeunes. Epstein (2001), chef de file dans le domaine de la collaboration école-famille-communauté sur le plan international, propose donc les six types de participation suivants : rôle parental ou rôle d'éducateur ; communication ; volontariat en classe et dans l'école ; aide et soutien dans les apprentissages à domicile ; participation aux instances du réseau scolaire et participation dans la communauté à titre de citoyen, conseiller, mentor, organisateur, ou d'utilisateurs de services liés à la santé, à la culture, aux loisirs et au soutien social (Deslandes, 2001).

Du côté de l'école, pour mieux soutenir les parents et pour développer une véritable communauté d'apprenants, Martin (2009) propose une structure de cinq catégories de pratiques qui se déroulent comme suit :

- 1) Les contacts personnalisés qui visent à créer un climat accueillant où se développent une vision commune et des relations axées sur le respect et la confiance et basées sur la reconnaissance que tous les groupes d'acteurs influencent les apprentissages et le développement ; interactions personne à personne, sites Web, avis, notes, appels, envois postaux et messages courriel, tableaux d'affichage, articles de journaux ou capsules dans les médias.
- 2) Les programmes d'activités qui réfèrent aux efforts pour informer, développer la cohésion entre les acteurs de la communauté d'apprenants comme partenaires dans le processus éducatif ; les programmes d'activités correspondent aux conférences, ateliers et autres formations ayant comme visées le développement de connaissances et d'habiletés afin de préparer les participants à devenir des collaborateurs actifs.
- 3) L'engagement qui correspond aux interactions directes de personne à personne qui facilitent, soutiennent et renforcent l'implication des parents et des membres de la communauté dans l'éducation des jeunes. À titre d'illustration, un éducateur et un parent qui se rencontrent pour discuter des progrès et des difficultés d'un enfant montrent de l'engagement. Il en est ainsi pour un animateur communautaire qui rencontre un bénévole afin d'examiner l'atteinte des objectifs fixés au départ. Pour s'engager pleinement, les acteurs doivent être informés, en plus de développer les habiletés, le leadership et le soutien dont ils ont besoin pour exécuter leurs rôles correctement.

- 4) Le développement de la communauté éducative réfère aux efforts pour élargir l'accès des élèves à des occasions susceptibles de favoriser leurs apprentissages, leur développement physique et social, leur santé, leur sécurité et leur vie citoyenne ; les éducateurs reconnaissent alors l'importance de créer des relations solides avec des leaders et des organisations basées dans la communauté, des organismes communautaires et d'autres agences de services afin d'accroître les ressources disponibles aux élèves. Les activités qui en découlent permettent d'intégrer les valeurs, les traditions et les atouts d'une communauté au curriculum des jeunes.
- 5) Les services de soutien correspondent aux efforts pour offrir un soutien particulier qui cible les élèves et leurs familles susceptibles de vivre de l'isolement, de la détresse et des situations de crise, et ce, afin de renforcer leur pouvoir de résilience.

Dans le cadre de son étude menée dans 10 écoles primaires situées en milieux défavorisés, Martin (2009) a exploré les différences entre les écoles performantes et les écoles moins performantes. Selon les résultats obtenus, quand les praticiens s'investissent dans des programmes de sensibilisation et de contacts personnalisés, de programmes d'activités, d'engagement, de développement de la communauté éducative et de services de soutien aux élèves et à leurs familles, les parents augmentent alors leur implication de façon significative, ce qui en retour influence positivement la réussite des jeunes. Le tableau 1 présente une synthèse des différences relevées entre les deux catégories d'écoles. Les écoles les plus performantes investissent plus de temps et de ressources à développer un partenariat école-famille-communauté, tandis que les moins performantes investissent plus de temps et de ressources à mettre en place des interventions qui soutiennent les enfants. (Martin, 2009).

CONCLUSION

Nous savons maintenant de quelles façons les parents peuvent favoriser la réussite éducative de leurs jeunes. Leur rôle en tant que parents éducateurs et, en particulier, les relations positives qu'ils entretiennent avec leurs enfants et leurs adolescents et les pratiques parentales associées à la sensibilité, l'encadrement, l'encouragement à l'autonomie, le soutien affectif, la communication et l'aide directe dans les travaux scolaires sont tous des comportements efficaces. Nous savons également que des relations école-famille harmonieuses ont des retombées positives sur les jeunes. Dans ce cadre, une attention particulière doit être portée au

TABLEAU 1
Comparaison entre les écoles performantes et les écoles moins performantes (Martin, 2009)

Écoles performantes	Écoles moins performantes
<ul style="list-style-type: none"> - Investissent plus de temps et de ressources pour développer la collaboration école-famille-communauté. - Plus de relations respectueuses, personnalisées, et de confiance; vision commune; individus plus engagés, attentes plus élevées. - Réussissent mieux à soutenir les familles (ex. : ateliers), permettant ainsi de développer des connaissances, des habiletés et des compétences pour devenir de véritables partenaires. - Plus d'initiatives dans l'organisation et la mobilisation de leur communauté sur une base régulière et directement avec les familles. - Plus d'interactions personnalisées qui soutiennent et encouragent l'engagement des parents. - Plus d'engagement de la part des membres de la communauté sur une base personnelle, régulière et centrée sur des préoccupations reliées à la réussite des élèves; plus de bénévoles œuvrant dans l'école; plus d'agents scolaires impliqués dans la communauté. - Collaboration avec la communauté avec une approche plus personnalisée centrée sur les apprentissages et le développement des élèves. - L'engagement des parents est perçu comme un atout. 	<ul style="list-style-type: none"> - Investissent plus de temps et de ressources dans des programmes d'intervention ciblée. - Moins unies par un engagement vers l'excellence; relations plus impersonnelles; écoles plus isolées de leur communauté. - Font plus d'ententes formelles de collaboration avec des organismes externes. - Plus de récompenses accordées de façon formelle lors de cérémonies s'adressant à l'école entière. - Liens plus formels avec la communauté basés sur des activités structurées et une approche plus impersonnelle. - Plus de services de soutien. - Plus grande variété de programmes disciplinaires, plus d'aide aux devoirs, de programmes d'intervention ciblée; moins d'ateliers aux parents.

TABLEAU 1 (SUITE)
Comparaison entre les écoles performantes et les écoles moins performantes (Martin, 2009)

Écoles performantes	Écoles moins performantes
<ul style="list-style-type: none"> - Plus de temps accordé pour établir des ententes avec d'autres agences. - Moins de temps accordé aux relations avec les parents et à leur engagement dans les apprentissages des jeunes. - Approche compensatoire reposant sur des programmes professionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perception des activités de collaboration avec les parents comme des activités « extra » et externes à l'éducation et au développement des élèves. - Les apprentissages des élèves ne sont pas au cœur des efforts pour favoriser l'engagement des parents. - Les efforts pour développer des relations avec les parents sont centrés sur des événements qui se produisent au niveau de l'école. Ils ne concernent pas toujours les gains manifestés dans les apprentissages et le développement des élèves. - Les parents sont invités à des rencontres d'intervention basées sur les difficultés de leurs enfants ; ces rencontres ne mènent pas vers des relations positives à long terme. - Moins de cohésion au sein de l'équipe : élément essentiel à la création d'un climat invitant. - Approche plus individuelle des acteurs.
<ul style="list-style-type: none"> - Réussissent mieux à développer des relations interpersonnelles, à développer une vision commune, à offrir des ateliers aux parents, à engager la communauté dans des activités se centrant sur les apprentissages, l'enseignement et l'enrichissement. - L'esprit d'équipe fait davantage partie de leur culture ; tous ont une part de responsabilité. 	

rôle des adolescents, ainsi qu'aux croyances et aux perceptions des parents. Il ne faut surtout pas passer outre l'apport important de la communauté au rôle parental et aux relations école-famille.

En ce qui concerne les éducateurs et l'école, nous connaissons maintenant les savoir-faire et les savoir-être essentiels pour promouvoir l'engagement parental et de bonnes relations école-famille-communauté, allant des habiletés de communication au respect, à la confiance mutuelle et à la reconnaissance des forces de chacun. De même, nous savons que la création d'un climat accueillant à l'école permet aux groupes d'acteurs de communiquer et d'échanger de façon conviviale et efficace. Les facteurs d'influence, on les connaît maintenant. Les pratiques gagnantes, on les connaît également.

La table est mise ! Comment mettre en place ces pratiques gagnantes, voire ces programmes globaux ? Dans un premier temps, il faut des appuis officiels qui indiquent que c'est la voie à suivre. À cet effet, dans son plan d'action *L'école, j'y tiens !*, madame Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, reconnaît qu'« aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi » (MELS, 2009, p. 3). Elle en fait donc une priorité nationale. Plusieurs commissions scolaires en font aussi une priorité. Des régions au complet se mobilisent et emboîtent le pas dans le même sens. Les écoles comprennent de plus en plus que ces pratiques doivent faire partie intégrante de leur projet éducatif, de leur plan de réussite.

L'heure est à l'action ! Comment s'y prendre ? Les étapes à suivre sont simples, pourvu que l'on identifie les points de départ, les besoins et que l'on réalise un plan d'action avec des moyens bien précis et des évaluations planifiées. Il faut penser à des interventions de type universel qui s'adressent à tous les jeunes et à leurs familles, puis à des interventions particulières qui ciblent des problématiques en particulier (Linton, 2009). Fini le mythe à l'effet que si tout semble aisé pour le moment chez un enfant qui réussit bien, que ce fut toujours ainsi et que ce le sera toujours à l'avenir. Éduquer un jeune, l'accompagner dans sa réussite, son plein développement et son bien-être comporte son lot de défis, son lot de succès et son lot d'inquiétudes pour *tous* les parents et *tous* les éducateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Annunziata, D., A. Hogue, L. Faw et H.A. Liddell (2006). « Family functioning and school success in at-risk inner-city adolescents », *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), p. 105-113.
- Barnard, W.M. (2004). « Parent involvement in elementary school and educational attainment », *Children and Youth Services Review*, 26(1), p. 39-62.
- Bilodeau, A., J. Bélanger, F. Gagnon et N. Lussier (2009). « School-community collaboration and measures supporting academic achievement in two underprivileged Montreal neighbourhoods », dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices*, Londres et New York, Routledge, p. 143-161.
- Christenson, S.L. et S.M. Sheridan (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*, New York, The Guilford Press.
- Deslandes, R. (1996). « Collaboration entre l'école et les familles. Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire », Thèse de doctorat, Université Laval, Psychopédagogie.
- Deslandes, R. (2000). « Liens entre l'orientation vers le travail de l'adolescent et l'accompagnement parental pour une meilleure réussite scolaire des adolescents », *Scientia Paradagogica Experimentalis*, 37(2), p. 199-217.
- Deslandes, R. (2001). « L'environnement scolaire », dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, Les Publications du Québec, p. 251-286.
- Deslandes, R. (2003). « La participation parentale au suivi scolaire: que disent les parents? », *Revue Éducation Canada*, 43(1), p. 8-10.
- Deslandes, R. (2004). « Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires », dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation*, Paris, France, L'Harmattan, p. 275-297.
- 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*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 223-236.
- Deslandes, R. (2006). « La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres », dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 183-205.
- Deslandes, R. (2007). « Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire », dans J.P. Pourtois et B. Cyrulnik (dir.), *École et résilience*, Paris, France, Odile Jacob, p. 270-295.
- Deslandes, R. (2008). « Contribution des parents à la socialité des jeunes », *Éducation et Francophonie*, XXXVI(2), numéro spécial « La construction du lien social à l'école », p. 156-172, <www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_156.pdf>.

- Deslandes, R. (2009). « Conclusion », dans R. Deslandes (dir.), *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices. Family-School-Community Partnerships*, Londres et New York, Routledge, p. 220-227.
- Deslandes, R. et R. Bertrand (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève. Une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*, Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée, Bulletin et autres publications, Rapports de recherche, <www.ulaval.ca/cpires/>.
- Deslandes, R. et R. Bertrand (2002). « Une meilleure harmonisation des services offerts aux jeunes à risque et à leur famille: que savons-nous? », *Revue Santé mentale au Québec*, XXVII(2), p. 136-153.
- Deslandes, R. et R. Bertrand (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), p. 411-434.
- Deslandes, R. et R. Cloutier (2000). « Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école », *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, p. 53-72.
- Deslandes, R. et R. Cloutier (2002). « Adolescents' perception of parental school involvement », *School Psychology International*, 23(2), p. 220-232.
- Deslandes, R. et M. Jacques (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*, Rapport de l'étude remis à la Fédération des syndicats de l'enseignement, Québec.
- Deslandes, R. et M. Jacques (2004). « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire », *Éducation et Francophonie*, XXXII(1), p. 172-200.
- Deslandes, R. et M. Rousseau (2008a). « Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level », *International Journal of Parents in Education*, 2(1), p. 13-24.
- Deslandes, R. et M. Rousseau (2008b). *Evolution and Relation of Students' Homework Management Strategies and Their Parents' Help in Homework During the Transition To High School*, ERIC Document Reproduction Service, n° ED505219.
- Deslandes, R., H. Fournier et N. Rousseau (2005). « Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school », dans R.A. Martinez-Gonzalez, H. Pérez-Herrero et B. Rodriguez-Ruiz (dir.), *Family-School-Community Partnerships, Merging Into Social Development*, Oviedo, SM. Publishing Group, p. 213-232.
- Deslandes, R., F. Joyal et M.-C. Rivard (2008). « Les représentations des parents et des enseignants relatives aux compétences transversales », Article soumis.
- Deslandes, R., S. Ouellet et M.-C. Rivard (2008). « Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune », dans R. Deslandes (dir.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage*, Montréal, Québec, ACFAS, p. 65-82.
- Deslandes, R., P. Potvin et D. Leclerc (1999). « Family characteristics predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator », *McGill Journal of Education*, 34(2), p. 133-151.

- Dryfoos, J.G., J. Quinn et C. Barkin (2005). *Community Schools in Action. Lessons from a Decade of Practice*, Oxford, University Press.
- Dunst, C.J., C. Johanson, T. Rounds, C.M. Trivette et D. Hamby (1992). « Characteristics of parent-professional partnerships », dans S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence*, Maryland, The National Association of School Psychologists, p. 157-174.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*, Boulder, Westview Press.
- Epstein, J.L. et al. (2009). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- Green, C.L., J.M.T. Walker, K.V. Hoover-Dempsey et H.M. Sandler (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), p. 532-544.
- Greenberger, E. (1982). « Education and the acquisition of psychosocial maturity », dans D. McClelland (dir.), *The Development of Social Maturity*, New York, Irvington, p. 155-189.
- Harvard Family Research Project (HFRP) (2007). « Family involvement in elementary school children's education », <www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education>, consulté le 15 juin 2009.
- Harvard Family Research Project (HFRP) (2007). « Family involvement in middle and high school students' education », <www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-middle-and-high-school-students-education>, consulté le 15 juin 2009.
- Hill, N.E. (2001). « Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income », *Journal of Educational Psychology*, 95(1), p. 74-83.
- Hill, N.E., D.R. Castellino, J.E. Lansford, P. Nowlin, K.A. Dodge, J.E. Bates et al. (2004). « Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence », *Child Development*, 75(5), p. 1491-1509.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H.M. Sandler (1997). « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, 67(1), p. 3-42.
- Jeynes, W.H. (2003). « A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement », *Education and Urban Society*, 35(2), p. 202-218.
- Jeynes, W.H. (2005). « A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement », *Urban Education*, 40(3), p. 237-269.
- Linton, D. (2009). « Effectiveness of the communities in schools (CIS). Model of integrated student services in achieving school level outcomes », Communication présentée à l'American Educational Research Association Annual Meeting (AERA), San Diego, 15 avril.

- Livingstone, A.-M., P. Langevin et N. Beattie (2008). « The Community Learning Centres : l'école au centre des communautés anglophones », Communication présentée à la Conférence « Ensemble nous innovons », <innovons.qc.ca/programme-complet.html>, consulté le 31 juillet 2009.
- Lopez, M.E., H. Kreider et J. Coffman (2005). « Intermediary organizations as capacity builders in family educational involvement », *Urban Education*, 40(1), p. 78-105.
- Marshall, N.L., A.E. Noonan, K. McCartnery, F. Marx et N. Keefe (2001). « It takes an urban village: Parenting networks of urban families », *Journal of Family Issues*, 22(2), p. 163-182.
- Martin, J.D. (2009). *How School Practices To Promote Parental Involvement Influence Student Success. Research Report*, Claremont (Californie), <www.capta.org/sections/programs/downloads/SchoolPracticesSuccess.pdf>, consulté le 19 avril 2009.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morrison, E.F., S. Rimm-Kauffman et R. Pianta (2003). « A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school », *Journal of School Psychology*, 41, p. 185-200.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- Shartrand, A.M. et al. (1997). *New Skills for New Schools: Preparing Teachers in Family Involvement*, Harvard Family Research Project, Cambridge, Harvard Graduate School of Education.
- Simon, B.S. (2004). « High school outreach and family involvement », *Social Psychology of Education*, 7, p. 185-209.
- Steinberg, L., S.D. Lamborn, S.M. Dornbusch et N. Darling (1992). « Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed », *Child Development*, 63, p. 1266-1281.
- Tenenbaum, H.R., M.V. Porche, C.E. Snow, P. Tabors et S. Ross (2007). *Maternal and Child Predictors of Low-Income Children's Educational Attainment*, EJ761541.
- Vatz-Laaroussi, M., F. Kanouté, L. Rachédi, C. Lévesque et C. Montpetit (2005). « La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec: modèles de collaboration entre la famille et l'école », <www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultats-recherche/Fiche_VatzLaaroussi.pdf>, consulté le 26 octobre 2009.
- Warren, M.R. et S. Hong (2009). « More than services. Community organising and community schools », dans R. Deslandes (dir.) *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices*, Londres et New York, Routledge, p. 177-188.

Soutien familial et réussite scolaire en milieu collégial

Jacques ROY
*Professeur-chercheur, Cégep de Sainte-Foy,
et membre chercheur, Observatoire Jeunes et Société*

La contribution du soutien parental à la réussite scolaire des collégiens est une réalité relativement méconnue socialement. Les parents eux-mêmes, lorsqu'ils sont rencontrés dans le cadre de conférences qui mettaient en évidence leur influence tangible sur la trajectoire scolaire de leurs jeunes, sont à la fois ravis et tout étonnés. Et pourtant! Des travaux récents permettent d'apprécier les effets de ce soutien sur la réussite scolaire des collégiens, tout particulièrement sous l'angle de la persévérance aux études.

Nous avons récemment eu l'occasion de conduire une recherche sur la réussite scolaire en milieu collégial selon le genre (Roy *et al.*, 2010). L'étude a été réalisée auprès d'un échantillon aléatoire de 611 collégiens répartis dans 27 collèges au Québec (23 du secteur public, quatre du secteur privé). L'une des dimensions principales de la recherche a porté sur la relation parents et étudiant en lien avec la réussite scolaire. Le présent article présente les principaux résultats du volet quantitatif de l'étude¹ concernant cette dimension. Plus précisément, il explore la sociabilité familiale, le soutien moral et financier des parents ainsi que les valeurs des collégiens au regard de la famille, en relation avec la réussite scolaire des étudiants.

1. L'étude comporte également un volet qualitatif auprès d'un échantillon de 90 étudiants.

SOCIABILITÉ ET SOLIDARITÉS FAMILIALES

La majorité des collégiens (59,5 %) vivent chez leurs parents. Ils sont globalement satisfaits de leurs relations avec leur mère (88,5 %) et avec leur père (78,0%). À ce titre, les collégiens ne seraient pas vraiment différents des autres jeunes².

D'une manière générale, le soutien parental aux études est apprécié par les collégiens comme en témoignent les tableaux 1 et 2.

TABLEAU 1

Répartition procentuelle des étudiants selon le degré d'encouragement des parents aux études (mère, père)

Degré d'encouragement des parents aux études (perception des étudiants)	Mère (%)	Père (%)
Beaucoup	74,2	64,2
Assez	18,3	17,4
Peu	4,3	7,2
Pas du tout	0,3	1,5
On n'en discute pas	1,6	3,0
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	1,3	6,7
Total (608 étudiants pour la mère, 610 pour le père)	100,0	100,0

Ces informations expriment des formes de solidarités familiales certaines au regard des études. Ces formes de solidarités constitueraient un point d'appui à la réussite selon la littérature (Gingras et Terrill, 2006; Larose, 2005; Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). Ce que nous aurons l'occasion de constater plus loin, notamment quant à l'influence du soutien parental aux études sur la persévérance scolaire. Entre-temps, soulignons qu'une étude antérieure que nous avons conduite (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008) révélait que les collégiens bénéficiant d'un soutien parental aux études accordaient moins d'heures à un travail rémunéré pendant l'année scolaire, se sentaient moins déprimés, avaient de meilleurs résultats scolaires et persévéraient davantage dans leur programme d'études.

2. Entre autres, un sondage CROP révélait que 86 % des personnes ayant des parents vivants considéraient que leurs rapports avec eux étaient « plutôt harmonieux » (CROP, 2006, p. 35). Sans compter les nombreuses études dans la littérature qui mettent en évidence ce trait dans les rapports entre jeunes et parents selon différents groupes d'âge.

TABLEAU 2
*Répartition procentuelle des étudiants
 selon le soutien financier parental aux études*

Degré de soutien financier parental aux études (perception des étudiants)	% des répondants
Beaucoup	51,6
Assez	21,8
Peu	12,0
Pas du tout	13,9
Ne s'applique pas (pas de mère ou de père ou aucun contact)	0,7
Total (610 étudiants)	100,0

Note: Il s'agit de la perception des étudiants quant au soutien financier des parents aux études. Nous n'avons nullement mesuré la valeur monétaire de ce soutien.

Expression d'un certain déterminisme familial, toujours est-il que la très grande majorité des étudiants (93,7 %) considèrent que la poursuite des études est quelque chose d'important dans leur famille; six étudiants sur dix estiment qu'elles seraient même « très importante » pour elle. Constats qui font écho aux travaux de Doré, Hamel et Méthot, pour qui « les parents exercent une influence considérable sur la conception qu'ont les enfants des études et des valeurs qui la sous-tendent » (Doré *et al.*, 2008, p. 74). Même conclusion ailleurs en France selon l'étude de Millet (2003).

Nous venons d'évoquer le champ des valeurs; regardons de plus près celles des collégiens.

LES VALEURS DES COLLÉGIENS

Quelle que soit la prise d'angle retenue, la famille occuperait un espace central dans l'esprit des collégiens. Pour apprécier la question des valeurs des collégiens, nous avons procédé selon deux méthodes: par une question ouverte et par un choix d'énoncés. Le tableau 3 reproduit les « valeurs » des étudiants à partir de la question ouverte suivante: *Quelle est la chose la plus importante dans ta vie?*

Selon cette méthode, la famille arrive bonne première, suivie des proches, du bonheur et du bien-être personnel. Filles comme garçons auraient sensiblement la même structure de valeurs, bien que l'on observe

TABLEAU 3
Principales valeurs des collégiens

Rang	Valeurs	% des répondants
1	Famille	26,6%
2	Bonheur/Bien-être	13,6%
3	Proches	11,3%
4	Études/Savoir	6,8%
5	Réussite personnelle/Réalisation de soi	6,7%
6	Amitié	5,0%
7	Santé	4,3%
8	Respect	3,7%
9	Honnêteté	3,0%
10	Travail/Carrière	2,7%
11	Autres (moins de 2 % chacune)	16,3%
Total (601 étudiants)		100,0%

Note: Le total des répondants est de 601.

que la valeur « famille » serait davantage prégnante chez les filles ; ainsi, la famille est le choix de 29,5 % des filles comparativement à 21,0 % des garçons.

L'autre méthode utilisée (par choix d'énoncés) traduit également l'importance que revêt la famille dans l'échelle des valeurs des collégiens. Ainsi, l'importance de la famille et de la vie de couple chez les étudiants est bien reflétée dans le prochain tableau.

Nous avons proposé aux étudiants six énoncés pour répondre à la question *Plus tard, tu penseras à avoir réussi dans la vie si ?* Voici les résultats (tableau 4).

L'ordre des valeurs est identique aux résultats d'une enquête précédente dans des collèges (Roy, Bouchard et Turcotte, 2008). La famille avant le travail, l'argent... voilà ce que révèle ce tableau en plaçant bien haut ce qui tient de l'univers affectif et relationnel.

Les résultats n'ont nullement départagé les filles et les garçons. Les deux groupes ont, entre autres, placé au sommet le fait d'avoir une famille unie et d'être heureux dans leur vie de couple comme élément premier d'une vie réussie. Mais, là encore, c'est parfois « l'intensité » dans l'adhésion à ces valeurs qui différencie les filles des garçons. Par exemple, 58,1 % des filles ont accordé la valeur 1 à l'énoncé « Tu as une famille unie » comparativement à 42,7 % des garçons.

TABLEAU 4
Principales valeurs des collégiens

Rang	Valeurs	Indice
1	Tu as une famille unie.	1,93
2	Tu es heureux(se) dans ta vie de couple.	2,25
3	Tu obtiens du succès dans ton travail.	2,89
4	Tu fais beaucoup d'argent.	4,48
5	Tu t'engages dans ton milieu.	4,63
6	Tu es important(e) et influent(e).	4,84

Note: Les étudiants avaient à évaluer leur degré d'accord à chacun des énoncés. La légende suivante a servi à déterminer l'indice en reproduisant la moyenne: 1) Tout à fait en accord; 2) Plutôt en accord; 3) Plutôt en désaccord; 4) Tout à fait en désaccord.

LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Dans notre étude, nous avons évalué la réussite scolaire selon deux indicateurs: le rendement scolaire³ et la persévérance aux études⁴. C'est du côté de la persévérance scolaire que le lien avec le soutien familial est apparu le plus manifeste. Regardons de plus près les facteurs associés à l'abandon scolaire servant à mieux prédire le décrochage dans les collèges (tableau 5).

À la lumière de ce tableau, nous pouvons observer que cinq variables susceptibles de conditionner l'abandon scolaire se rapportent à l'univers familial (relation, soutien, valeurs). Tout particulièrement, l'importance accordée à la famille sur le plan des valeurs de l'étudiant et l'aspect relationnel avec la mère composent des variables-clés pouvant interférer sur la trajectoire scolaire des étudiants.

Des analyses de régression, appliquées selon le genre des étudiants, révèlent que des variables se rapportant au réseau familial (relations avec les parents et soutien parental aux études, valeur accordée à la famille, valeur accordée par le milieu familial aux études) sembleraient agir d'une manière plus sensible sur la persévérance aux études des garçons. Regardons le tableau 6.

3. Exprimé par la moyenne scolaire cumulative au bulletin.

4. Pour qualifier la persévérance scolaire, la question était la suivante: « Songes-tu présentement à abandonner tes études au collège? » Trois réponses possibles: 1) Pas du tout; 2) J'y songe à l'occasion; 3) J'y songe sérieusement.

TABLEAU 5
Principaux déterminants de l'abandon scolaire

Comparativement aux autres étudiants, l'étudiant songeant « occasionnellement » ou « sérieusement » à abandonner ses études :		
Déterminants	Valeur du coefficient de Pearson (R)	P
Accorde moins d'importance à la réussite des études.	0,36	***
A moins d'intérêt pour ses études.	0,36	***
Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales.	0,27	***
Accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études.	0,25	***
Éprouve davantage de difficultés scolaires.	0,23	***
Se sent plus souvent déprimé.	0,23	***
Accorde moins d'importance à la famille.	0,22	***
Est moins satisfait de lui-même.	0,21	***
Se sent moins bien au collège.	0,20	***
Est moins satisfait de sa relation avec sa mère.	0,20	***
Accorde moins d'importance à la compétence professionnelle.	0,19	***
Considère moins que le collège est un milieu stimulant.	0,19	***
Accorde moins d'importance à avoir des projets à long terme.	0,19	***
A des amis qui songent à abandonner leurs études.	0,19	***
Accorde moins d'importance au dépassement de soi.	0,19	***
Est moins satisfait de sa relation avec son père.	0,17	***
Considère plus difficile son adaptation au collège.	0,17	***
Accorde moins d'importance à la compétition.	0,16	***
Accorde moins d'importance à l'apparence.	0,16	***
Travaille plus souvent le soir en semaine.	0,16	**
Considère moins que les professeurs savent intéresser les étudiants.	0,15	***
Consomme davantage d'alcool.	0,15	***
Accorde moins d'importance à l'acquisition de connaissances.	0,15	***
Est moins satisfait de ses relations avec ses professeurs.	0,15	***
Accorde plus d'heures à un travail rémunéré.	0,14	**
Fait plus souvent d'excès de consommation d'alcool.	0,14	***
Considère davantage que son réseau social a un effet négatif sur ses études.	0,14	***
Accorde moins d'importance à bien faire les choses.	0,14	***
A une famille qui accorde moins d'importance à la poursuite des études.	0,13	***
Est moins encouragé par sa mère dans la poursuite des études.	0,12	**
Accorde moins d'importance à coopérer.	0,12	**
Considère moins que les professeurs enseignent bien.	0,12	**
Considère moins que les professeurs écoutent bien les étudiants.	0,12	**
Accorde moins d'importance à réussir sa vie de couple.	0,12	**

Note: ** P ≤ 0,01 ; *** P ≤ 0,001.

TABLEAU 6
Principaux déterminants de l'abandon scolaire selon le genre

Filles	Valeur du R P	Garçons	Valeur du R P
A moins d'intérêt pour les études.	0,32 ***	Accorde moins d'importance à la réussite des études.	0,46 ***
Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales.	0,29 ***	A moins d'intérêt pour les études.	0,41 ***
Accorde moins d'importance à la réussite des études.	0,28 ***	Accorde moins d'importance à la compétence professionnelle.	0,30 ***
Accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études.	0,26 ***	Accorde moins d'importance à la famille.	0,28 ***
Se sent davantage déprimée.	0,24 ***	Est moins satisfait de lui-même.	0,27 ***
Accorde moins d'importance à avoir des projets à long terme.	0,23 ***	Éprouve davantage de difficultés scolaires.	0,27 ***
Considère moins que le collège est un milieu stimulant.	0,22 ***	Se sent davantage déprimé.	0,25 ***
Éprouve davantage de difficultés scolaires.	0,21 ***	Se sent moins bien au collège.	0,25 ***
		Est moins satisfait de sa relation avec sa mère.	0,24 ***
		Accorde moins d'importance à l'effort pour réussir ses études.	0,23 ***
		Accorde moins d'importance au diplôme d'études collégiales.	0,23 ***
		A une famille qui accorde moins d'importance à la poursuite des études.	0,23 ***
		Accorde moins d'importance au dépassement de soi.	0,22 ***
		Accorde moins d'importance à la consommation de biens matériels.	0,22 ***
		Consomme davantage d'alcool.	0,21 **
		Fait plus souvent d'excès de consommation d'alcool.	0,20 **
		Est moins encouragé par sa mère dans la poursuite des études.	0,20 **
		A des amis qui songent à abandonner leurs études.	0,20 **

Notes : Aux fins de ce tableau, nous avons retenu les variables dont le coefficient de Pearson était de $\geq 0,20$. * P $\leq 0,05$; ** P $\leq 0,01$; *** P $\leq 0,001$.

Soulignons également que le rôle exercé par le réseau social (présence d'amis désirant abandonner leurs études) semble exercer davantage d'influence chez les garçons quant à la réussite scolaire. Enfin, des facteurs liés au bien-être personnel (autosatisfaction, sentiment d'être déprimé, consommation d'alcool) agiraient d'une manière plus sensible chez les garçons quant à leur persévérance scolaire.

Des logiques de socialisation différenciée selon le genre pourraient en partie expliquer le rôle de ces facteurs sur la persévérance scolaire des garçons. Ce sera l'objet du volet qualitatif de la recherche d'identifier ces logiques et d'en tracer les passerelles pour mieux préparer les interventions dans les collèges.

CONCLUSION

L'étude met en évidence l'influence réelle de la contribution parentale sur la persévérance scolaire des collégiens. Ses constats sont une invitation pour que les collèges considèrent les parents comme un des acteurs clés de la réussite scolaire. Déjà, des collèges interviennent afin d'informer et de soutenir les parents dans leur rôle auprès de leur jeune. Cependant, nous sommes d'avis qu'une réflexion plus globale sur cette question mériterait d'être conduite dans le réseau collégial afin d'encourager et de potentialiser davantage le soutien parental aux études.

BIBLIOGRAPHIE

- CROP (2006). *La famille, recherche, grille et diffusion, rapport sur le sondage sur la famille présenté à la Société Radio-Canada, Montréal.*
- Doré, G., J. Hamel et C. Méthot (2008). *Étudier, un moyen ou une fin? Analyse des valeurs des étudiants*, Montréal, Observatoire Jeunes et Société, Institut national de la recherche scientifique, Urbanisation, Culture et Société.
- Gingras, M. et R. Terrill (2006). *Passage secondaire-collégial. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*, Montréal, SRAM, Service de la recherche.
- Larose, S. (2005). *Persévérance scolaire des étudiants de sciences et génie (S et G) à l'Université Laval. Le rôle de la culture, motivation et socialisation scientifique*, Québec, Université Laval, Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP).
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Roy, J., J. Bouchard et M.-A. Turcotte (2008). *Étude sur le travail rémunéré en milieu collégial. La conciliation entre le travail et les études chez les collégiens. Un paradigme en évolution*, rapport de recherche PAREA, Québec, Cégep de Sainte-Foy et Observatoire Jeunes et Société.

CONFÉRENCE DE CLÔTURE

Interventions publiques, réussite éducative, familles

Une question de territoire !

Frédéric BOURTHOUMIEU

*Directeur général adjoint, chargé de la Politique éducative de Courcouronnes
et président de l'ANARE*

En France comme partout ailleurs, l'éducation est un enjeu essentiel pour la promotion sociale des enfants issus des milieux populaires. Des rapports et études récents démontrent que l'école ne joue plus suffisamment ce rôle de promotion sociale pour l'ensemble des enfants issus des milieux populaires, et qu'elle contribue plutôt à la reproduction des inégalités scolaires et sociales. Ainsi, le décrochage en tant qu'impossibilité d'acquérir les compétences requises peut être perçu dès l'école élémentaire.

Tous les établissements scolaires accueillant ces enfants connaissent ces situations de repli sur soi, d'absentéisme et de décrochage, et même de comportement agressif vis-à-vis des pairs, des enseignants et de l'institution ou aussi d'eux-même. Ces scolarités chaotiques conduisent donc dans la plupart des cas à de nombreux échecs au collège, à des orientations non désirées et à des sorties sans diplôme ni qualification.

Toutes les statistiques et les études montrent que la démocratisation de l'enseignement en France, depuis une quarantaine d'années, ne s'est pas accompagnée suffisamment d'une mixité éducative qui aurait permis aux enfants des différentes catégories socioprofessionnelles de se rencontrer.

Les conditions de vie ainsi que le capital culturel et social des parents ont une grande importance dans la réussite scolaire des enfants. Ouverture culturelle et aux autres, engagement parental à soutenir la scolarité, possibilité de travailler dans de bonnes conditions à la maison, suivi médical suffisant, accès à des temps de loisirs éducatifs et épanouissants..., sont des éléments prépondérants pour qu'un enfant réussisse.

De ce point de vue, beaucoup de facteurs peuvent compromettre la scolarité et l'éducation d'un enfant. Ces différentes données permettent de constater que parcours scolaire et situation sociale sont liés.

Le haut conseil de l'éducation écrit dans son rapport 2007 que « les enfants qui bénéficient à la maison d'un environnement favorable aux premiers apprentissages réussissent nettement mieux que les autres ». L'abandon et le décrochage scolaires sont bien des problèmes sociaux et éducatifs.

C'est donc dès le plus jeune âge et en fonction des multiples critères qui font les conditions de vie d'un enfant qu'il faut agir.

DES MODES D'INTERVENTION TERRITORIALISÉS

Depuis la fin des années 1980, de nombreuses procédures contractuelles sont intervenues dans le champ éducatif sous l'impulsion de l'État. Peu à peu les collectivités locales engagées dans ces politiques ont commencé à réfléchir à une véritable politique locale d'éducation pour laquelle elles ont un rôle essentiel à jouer en termes d'animation d'une réflexion et du partenariat.

À l'incitation de l'État, les collectivités territoriales ont largement répondu en s'investissant fortement dans le champ de l'éducation. De plus en plus, les politiques publiques initiées ont eu une entrée territoriale, dont la principale illustration est la politique de la ville.

Si dans leur grande majorité les dispositifs éducatifs partenariaux visent tous les enfants et les jeunes d'un territoire, il n'en demeure pas moins qu'ils portent une attention particulière à ceux qui sont le plus en difficulté. Plusieurs d'entre eux ont été massivement expérimentés sur les territoires en politique de la ville. Expérimentale, dérogatoire et limitée à quelques quartiers à ses débuts, la politique de la ville a progressivement perdu son caractère de laboratoire et d'amplificateur des politiques publiques de droit commun.

Peu à peu, la multiplicité des dispositifs éducatifs, la superposition des compétences institutionnelles (sociales, préventives, éducatives, jeunesse, etc.), ont contribué à la segmentation de l'action publique

partenariale et au développement de logiques de guichet aux dépens de la méthodologie de projet. Ainsi, la priorité donnée en France à l'entrée territoriale a privilégié une approche quantitative qui n'a pas toujours pris en compte les besoins particuliers des publics les plus fragilisés qui nécessitent une approche plus qualitative.

La seule conjugaison des bonnes volontés mobilisées localement ne suffit plus pour relever le défi de l'éducation tel qu'il se pose dans le contexte actuel, où trop de jeunes ne sont pas touchés par les politiques qui leur sont en principe dédiées. À partir de ces constats, il a été décidé de changer l'approche en conjuguant deux points de vue qui ont souvent été opposés pour mettre en œuvre une discrimination positive. Cette approche articule à l'entrée territoriale qui prévalait jusqu'ici en France, une entrée par les publics telle que le fait la Grande-Bretagne, en mettant l'accent sur les parcours individuels.

Il s'agit là d'un véritable changement de paradigme, l'action publique s'inscrivant désormais dans une perspective systémique qui impacte très directement les modes d'intervention antérieurs, essentiellement territorialisés et très peu individualisés.

LE PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE S'INSCRIT DANS CETTE NOUVELLE LOGIQUE

Il se caractérise par une double originalité. D'une part, la prise en compte de l'enfant dans la globalité de son être, à savoir un enfant doté d'un corps, d'un intellect et d'affects, mais aussi la prise en compte de cet enfant dans son environnement social et familial. Et d'autre part, l'approche individualisée des parcours éducatifs, où il s'agit de prendre en compte la singularité de chaque situation.

Les réponses proposées procèdent d'une approche globale de l'enfant ou du jeune; elles relèvent de différents «champs» sans exclusivité: accompagnement social, accompagnement scolaire, socioéducatif, santé, etc., dans le cadre d'un parcours individualisé. Elle ne vise pas à se surajouter aux actions existantes, mais à les mobiliser, les mettre en cohérence et les amplifier au profit d'une population ciblée; si ces actions sont insuffisantes, la réussite éducative les compense momentanément avec l'objectif que le relais soit pris...

Concernant l'individualisation, ce débat intervient dans un contexte où se développe l'idée selon laquelle la solidarité publique ne devrait s'adresser qu'aux individus dans une logique méritocratique, en se dégageant ainsi des démarches collectives et territoriales.

Ce choix d'une intervention croisée sur des publics et des territoires prioritaires intervient également dans un débat de portée générale alimenté par la critique des politiques particulières en direction des territoires les plus en difficultés : politique de la ville, zones d'éducation prioritaires, etc.

La réussite éducative est un pari : pari de la construction progressive d'un nouveau mode d'intervention en direction des enfants et des jeunes les plus en difficulté, pari de prise en compte de spécificités locales sortant d'une logique d'uniformité descendante, pari de faire apparaître au grand jour les manques... Dans cette nouvelle dynamique, l'objectif visé en priorité est « d'aider les gens à se remettre en mouvement » et « à faire preuve de plus de confiance en eux-mêmes ».

C'est en effet en intervenant en faveur de l'individu, en valorisant ce qu'il sait faire, en lui faisant confiance, en lui donnant des responsabilités, en lui permettant d'accéder à des activités auxquelles il n'a pas forcément accès qu'on peut favoriser sa mobilité spatiale et psychologique, qu'on peut le soutenir dans un parcours de réussite.

Aujourd'hui, dans bien des territoires où il a été initié, le PRE a permis de dépasser la seule multiplication de partenariats bilatéraux qui, mis bout à bout, constitueraient une politique éducative locale et d'initier une coproduction de l'offre éducative, c'est-à-dire la définition collective et la mise en œuvre d'une politique de développement éducatif à l'échelle d'un territoire.

L'ILLUSTRATION À COURCOURONNES

Comme nous l'avons dit précédemment, les villes tiennent une place grandissante dans le champ éducatif, souvent même au-delà de leurs compétences obligatoires. La ville apparaît de plus en plus comme un coordonnateur, un ensemblier. Il apparaît important, afin de prévenir le risque d'éparpillement et de garantir le sens de l'action menée, de formuler un projet éducatif collectif et ambitieux à l'échelle du territoire de la ville.

À Courcouronnes, nous développons aujourd'hui une stratégie s'appuyant sur le développement d'un véritable projet éducatif local, mais aussi en faisant le choix de se positionner de façon volontariste en matière d'éducation.

Le Projet éducatif local (PEL) est le cadre formalisé, écrit au sein duquel les acteurs qui interviennent dans le domaine de l'éducation sur un même territoire s'inscrivent pour exercer leurs missions et leurs responsabilités, de façon conjointe et coordonnée,

autour d'objectifs communs, en direction et au bénéfice des enfants et des jeunes, pour leur développement, leur réussite et leur intégration dans la société, mais aussi dans l'environnement local au sein duquel ils vivent (définition Andev).

Le PEL propose de définir et d'arrêter conjointement des objectifs, des méthodes, des moyens et des dispositifs de suivi-évaluation ; en partenariat, en fédérant les acteurs et les dispositifs, en créant peu à peu une culture commune. Nous parlerons alors de coproduction éducative.

PROGRAMME DE RÉUSSITE ÉDUCATIVE ET PARENTALITÉ, L'ÉTAT DE LA QUESTION

La structure familiale est essentielle pour le devenir et le bien-être de l'enfant. Il lui appartient de prendre soin de l'enfant, de lui permettre d'assouvir ses besoins primaires, de favoriser une socialisation par le contact avec l'autre, et de le mener vers une autonomie toujours plus grande.

L'exercice de la parentalité s'est aujourd'hui transformé. En effet, la diversité des formes familiales, la dispersion accentuée des familles, l'évolution des rôles des mères, des pères, des hommes et des femmes, la conciliation vie professionnelle et vie privée à aménager engendrent une évolution sociétale dont il faut tenir compte.

Le soutien à la parentalité participe donc de valoriser les compétences des parents, afin qu'ils puissent assurer leurs droits et obligations, et leur apporte un appui, un accompagnement dans l'éducation et le développement de l'enfant. Le travail avec les familles est pour tous les acteurs éducatifs une question délicate. La nécessité d'impliquer les familles dans les dispositifs est souvent souhaitée, que ce soit à l'école ou dans les actions d'accompagnement scolaire, sans que cette volonté soit suffisante pour conforter ces familles dans leur rôle éducatif.

Les parents expriment souvent un sentiment d'infériorité (lié à une situation de pauvreté, précarité matérielle et sociale, aux relations complexes avec les institutions, au faible niveau scolaire) face à l'impératif de réussite scolaire.

Avec le Programme de réussite éducative, la coéducation propose de sortir du discours qui invalide souvent les parents, précaires socialement notamment. Cependant, le PRE, en mettant l'accent sur l'individualisation de l'intervention, comporte le risque d'une stigmatisation.

Les désigner comme partenaires dans le cadre du PRE, c'est envisager une complémentarité des rôles avec les professionnels. Si cette complémentarité est aisément évoquée, elle suppose une symétrie et

une égalité de place qui sont rarement réalisées, voire impossibles, ce que savent les professionnels qui ont le souci d'un certain équilibre dans le temps de travail avec les familles.

Les acteurs se situent massivement dans une perspective d'accompagnement des familles dans la prise en charge de leurs responsabilités éducatives. Or, toute problématique d'accompagnement repose sur des modèles d'analyse et sur une hiérarchie de bonnes pratiques et de valeurs, variables selon les époques et les cultures. Peut-on éviter le débat sur les normes en matière d'éducation? Il y a les normes qui prévalent à la santé et à la sécurité de l'enfant, il y a également des normes portées par des modèles de bonne éducation. Les conceptions des fonctions parentales évoluent parallèlement aux changements des valeurs sociétales et donc aux évolutions des formes de la famille. Quel qu'il soit, l'accompagnement n'est pas idéologiquement neutre.

Les pratiques des professionnels locaux, notamment au sein des équipes de soutien, doivent prévenir ce danger.

L'ILLUSTRATION À COURCOURONNES. LE PROJET DE BUS DES PARENTS

En quelques mois de fonctionnement, le Programme de réussite éducative de Courcouronnes a identifié la nécessité de pouvoir proposer dans le cadre d'un accompagnement personnalisé et global d'enfant et de jeune, des actions de soutien à la parentalité.

Les partenaires du projet de réussite éducative proposent de mettre en place un espace dédié aux parents où chacun peut s'exprimer selon sa position, où l'on peut évoquer ses doutes, ses maladroites, parler de son rapport à l'autre sans être jugé. Cet espace permettra la mise en commun des compétences, favorisant ainsi un phénomène de coéducation. Le principe d'action est que les réponses s'élaborent à partir des questionnements.

Notre intention est d'être visible des parents habitant le quartier. L'expérience de chacun démontre l'importance pour un tel projet d'être proche de ces familles, d'aller à leur rencontre. Dans ce sens, le choix comme moyen d'action d'utiliser un bus permettra d'être dans leur proximité.

Véritable « poste avancé » de notre action de soutien à la parentalité, le Bus des parents développera des modalités d'actions innovantes, conviviales et dynamiques. Il sera un relais pour permettre l'accès à des actions nécessitant une plus grande discrétion qui se dérouleront au centre social.

Objectifs :

- Favoriser les rencontres des parents entre eux pour qu'ils puissent se connaître et échanger autour de la scolarité des enfants, de l'école et plus largement de l'éducation.
- Proposer un espace dédié et identifié, à côté de l'école.
 - Accueillir les parents de manière non stigmatisante afin qu'ils ne se sentent pas étiquetés ni contraints à s'engager dans une démarche déterminée.
 - Mise en place d'un espace de parole collectif, informel et souple, destiné aux parents et en présence d'un animateur.
 - Proposer des supports, des animations ludiques et pédagogiques aux adultes parents ou non.
 - Leur permettre de se rencontrer, d'échanger à partir de leurs expériences et d'engager une réflexion autour de la parentalité.
 - Favoriser l'expression d'une libre parole des parents et recueillir leurs demandes.
 - Favoriser l'implication des parents en tant qu'usagers et acteurs du projet, valoriser leur rôle et leurs pratiques.
- Apporter des connaissances sur le développement, les besoins de l'enfant.
- Permettre aux parents d'exprimer leur vécu familial.
 - Apporter aux parents des réponses, des connaissances.
 - Ouvrir vers l'environnement.
- Améliorer l'information des parents, sur divers domaines susceptibles de les aider dans leur rôle éducatif (y compris au-delà du champ scolaire).
 - Favoriser un échange parents/professionnels et en particulier parent/enseignant, plus convivial et informel que les rencontres traditionnelles, et donc favoriser un climat serein.
 - Ouvrir l'école aux parents.
- Orienter, relayer vers les institutions.

L'ASSOCIATION NATIONALE DES ACTEURS DE LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE (ANARE)

Nombreux sur le terrain, les acteurs de la réussite éducative expérimentent et travaillent dans de larges partenariats à aider les enfants en difficulté.

Parce qu'elle concentre beaucoup d'attentes, de débats et de crispations aussi, la question éducative appelle une approche globale, concertée, innovante, humaniste et exigeante.

C'est ce que propose cette association qui se veut l'expression d'une volonté commune d'affirmer ces valeurs et de les faire vivre dans l'intérêt de l'enfant... et de la société.

La réflexion autour de la question éducative, parce qu'elle traite de l'accompagnement de personnes en devenir, se doit d'interroger le Politique. Veiller, interpeller, proposer, innover, tels sont les objectifs que se donne l'association.

L'ANARE s'adresse à l'ensemble des acteurs intervenant dans le champ socioéducatif et médicosocial (IME, CMP, etc.).

L'ANARE a pour objet de rassembler l'ensemble des acteurs de la réussite éducative dans le but de :

- positionner la réussite éducative au cœur des politiques éducatives locales ;
- proposer un espace de mutualisation et d'échange dans une posture de coconstruction ;
- accompagner et nourrir la réflexion des acteurs des dispositifs éducatifs sur les questions éthiques et déontologiques.

Courriels des auteurs

Allard, Michel
allard.michel@uqam.ca

Audet, Geneviève
genaudet@hotmail.com

Baby, Antoine
Antoine.Baby@fse.ulaval.ca

Bernatchez, Jean
Jean_Bernatchez@UQAR.QC.CA

Bigras, Nathalie
bigras.nathalie@uqam.ca

Bourthoumieu, Frédéric
Frederic.bourthoumieu@courcouronnes.fr

Castets-Fontaine, Benjamin
benjamincastetsfontaine@hotmail.com

Chénier, Jean-François
jfchenier@cmaisonneuve.qc.ca

Deslandes, Rollande
rollande.deslandes@uqtr.ca

Duranleau, Daniel
bureau.president@csgm.qc.ca

Gosselin, Julie
jgosselin@uottawa.ca

Kanouté, Fasal
fasal.kanoute@umontreal.ca

Perreault, Maryse

mperreault@fondationalphabetisation.org

Poirier, Judith

acceuil@fqocf.org

Pronovost, Gilles

gilles.pronovost@uqtr.ca

Roy, Jacques

jacques.roy@cegep-ste-foy.qc.ca

Saint-Pierre, Céline

saint-pierre.celine@internet.uqam.ca

Processus de développement personnel et social s'étendant sur l'ensemble d'une vie, la réussite éducative engage à la fois la société, le système d'éducation et, surtout, la famille. Comment les familles d'aujourd'hui peuvent-elles contribuer à la réussite éducative de chacun de leurs membres? Cette question était au cœur des interventions du 10^e symposium de recherche sur la famille, organisé en 2009 par le Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ), en collaboration avec le Centre de transfert sur la réussite éducative (CTREQ) et le Conseil de la famille et de l'enfance.

Le présent ouvrage regroupe quatorze textes issus de ce symposium, organisés autour de trois axes :

- 1) le rôle du milieu familial ;
- 2) le rôle du mouvement associatif ;
- 3) le rôle de l'école dans la réussite éducative, plus particulièrement en ce qui a trait à son partenariat avec la famille.

À ces textes s'ajoutent la conférence d'ouverture, prononcée par Céline Saint-Pierre, et la conférence de clôture, par Frédéric Bourthoumieu, rappelant que la ville, par les services qu'elle offre à ses citoyens, son aménagement des territoires et ses politiques culturelles, remplit également une fonction éducative essentielle.

COLLABORATEURS : *Michel Allard, Geneviève Audet, Antoine Baby, Jean Bernatchez, Nathalie Bigras, Angèle Bilodeau, Frédéric Bouthoumieu, Nicole Carignan, Benjamin Castets-Fontaine, Josée Charrette, Jean-Félix Chénier, Rollande Deslandes, Laetitia Duong, Daniel Duranleau, Julie Gosselin, Fasal Kanouté, Maryse Perreault, Judith Poirier, Maryse Potvin, Gilles Pronovost, Jacques Roy, Céline Saint-Pierre*