

UQÀM

UQAC



UQTR



Rapport de recherche

Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes

2008-2012

Pierre Toussaint
Cynthia Martiny
Gabriel Fortier
Gilles Raïche
Mélissa Bissonnette
Fernand Ouellet

Ce rapport a été préparé pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre d'une entente de financement accordé à l'Université du Québec à Montréal par la Direction des services aux communautés culturelles et pour les autres partenaires.

Les points de vue exprimés dans ce document représentent ceux de l'équipe de recherche.

Ce rapport est du domaine public. L'autorisation de le reproduire en tout ou en partie est accordée. Bien qu'il ne soit pas nécessaire de demander une autorisation pour reproduire cette publication, il convient d'en citer la source.

Nous proposons de citer ce document ainsi :

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet. (2012). *Rapport de la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées : Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes*. UQAM. Montréal. QC.

Dépôt légal – 3^e trimestre 2012

Bibliothèque et Archives nationales du Québec,

ISBN 978-2-9813502-0-6 (version imprimée)

ISBN 978-2-9813502-1-3 (version électronique)

URL http://www.camri.uqam.ca/camri/ecoles_pluriethniques2012.pdf

URL http://www.criec.uqam.ca/Page/publications_chercheurs.aspx

© 2012 Université du Québec à Montréal

Rapport de recherche

Rapport de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent, soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées :

Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes.

Chercheur responsable du projet	Pierre Toussaint, Ph.D. UQAM	
Chercheurs	Cynthia Martiny, Ph.D., UQAM Lilyane Rachédi. Ph.D., UQAM Fasal Kanouté, Ph.D., UdeM	
Co-chercheurs	Gabriel Fortier, Ph.D. UQAC Gilles Raïche, Ph.D. UQAM Marcos Balbinotti, Ph.D., UQTR	
Collaborateur	Claude Dubé, Ph.D. UQAC	
Adjointes de recherche UQAM	Mélissa Bissonnette Rachel Benoit Anicée Rancourt Nora Polisena Myriam Grefford	
Assistantes et assistants de recherche UQAM	Kadiatou Barry Sébastien Béland	Lilian Guicherd-Callin Nathalie Lachance
Assistantes et assistants de recherche UQAC	Christina Bergeron Tanya Bussièrès Jonathan Girard Marjorie Lavoie	Virginie Lavoie Marie-Pier Lévesque Joanie Vaillancourt Mike Van Tassel
Coordonnateur	Fernand Ouellet	

Remerciements

Les auteurs du rapport tiennent à adresser leurs remerciements à la Direction des services aux communautés culturelles du MELS pour son soutien financier et à son directeur M. Christian Rousseau, mais aussi à ses prédécesseures, Mmes Claire Chamberland et Louise Fortin et à Mme Marie Dupras conseillère, pour leur appui indéfectible et pour leur précieuse collaboration.

Des remerciements sont également adressés aux autres partenaires, les commissions scolaires de la Pointe-de-l'Île (CSPI), de Montréal (CSDM) et Marguerite-Bourgeoys (CSMB) pour leur soutien financier et leur collaboration; aux membres des communautés éducatives des quatre écoles participantes, notamment aux élèves, aux enseignantes et enseignants, aux professionnelles et professionnels non enseignants, au personnel de soutien, aux parents, aux membres des organismes communautaires et, plus particulièrement, aux directions pour leur soutien financier, pour leur participation et leur engagement dans la recherche; aux membres du comité de suivi M. Yve Laviolette, coordonnateur (CSPI), Mme Sonia Fréchette, conseillère pédagogique (CDSM), Mme Monique Tremblay et Mme Majorie-Nadège Jean, conseillères pédagogiques (CSMB), M. Bergman Fleury, consultant et Mme Céline Saint-Pierre, sociologue et professeure émérite (UQAM) pour leur accompagnement et leurs bons conseils au cours des quatre années et au Département d'éducation et pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation (UQAM) pour son soutien logistique et financier tout au long des quatre années de la recherche.

Avant-propos

Ce rapport a été préparé pour la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les commissions scolaires, les communautés éducatives et la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM.

Le rapport présente les résultats de la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires et éducatives des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles. Elle a été menée pendant quatre ans de 2008 à 2012 dans trois écoles secondaires publiques et pluriethniques francophones de l'île de Montréal et, pendant deux ans, dans une autre. Une version préliminaire du rapport a été présentée, pour validation et commentaires, aux directions et à des membres de trois des quatre communautés éducatives participantes ainsi qu'aux membres du comité de suivi.

Résumé

La recherche avait pour principal objectif d'appuyer les membres de quatre communautés éducatives d'écoles secondaires publiques et pluriethniques des trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal dans leurs efforts pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires et la réussite éducative des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles. Au cours des quatre années, de nombreuses interventions des membres de l'équipe de recherche ont largement témoigné de cet appui.

L'analyse des caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, origine ethnoculturelle, langue maternelle et langue parlée dans la famille et avec les amis, activités parascolaires pratiquées) des élèves en lien avec leurs résultats scolaires des trois premières années du secondaire en français, langue d'enseignement, en mathématique et en anglais, langue seconde, a uniquement permis de constater une incidence statistiquement significative sur les résultats scolaires des élèves de première secondaire en anglais, langue seconde, lorsqu'ils avaient l'anglais comme la langue maternelle ou langue parlée avec leurs frères et sœurs.

L'analyse des relations sociales des élèves a permis de constater que les élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec présentent un investissement significativement plus marqué sur la perception du père que les élèves québécois issus de l'immigration. Une tendance similaire est observable pour la mère, à savoir que les élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec et ceux nés à l'étranger et vivant au Québec depuis six ans ou moins ont un investissement relationnel plus important pour le personnage maternel. Cela est encore plus remarquable pour l'ensemble des filles ayant participé à la recherche, sans égard à leur origine ethnoculturelle. Les données indiquent que le couple parental est significativement plus investi par les élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec, comparativement aux élèves québécois issus de l'immigration. Une différence est observée chez les filles québécoises nées au Québec de parents nés au Québec, en ce sens qu'elles s'investissent moins auprès de l'amie de même sexe que les filles québécoises issues de l'immigration. Les garçons, de leur côté, ne présentent aucune différence significative entre les différents groupes pour l'importance accordée à l'ami de même sexe. Toutefois, les filles et les garçons se distinguent significativement sur l'ensemble des groupes dans le sens d'un investissement moins important des garçons pour l'ami de même sexe.

Les entrevues réalisées auprès des 147 personnes membres des quatre communautés éducatives ont permis de constater que le support de la famille, la motivation de l'élève et l'influence positive de l'enseignante ou de l'enseignant auprès de l'élève étaient considérés comme les trois principaux facteurs de persévérance et de réussite scolaires.

La présence des chercheurs dans les écoles pendant une période de quatre ans a confirmé la pertinence et le rôle de la recherche collaborative. Elle a également permis aux chercheurs et, dans certains cas aux écoles, de remettre en question la fiabilité et la crédibilité des résultats scolaires comme mesure de sélection pour le classement et la qualification des élèves et comme source de données pour produire des analyses ou des méta-analyses. Elle a aussi fourni l'occasion de relever les hésitations, voire même les objections, de la part d'une partie des personnels scolaires à adapter leurs interventions pédagogiques et professionnelles ou leurs mesures organisationnelles en tenant compte des caractéristiques ethnoculturelles des élèves.

Enfin, la recherche a donné lieu à des recommandations et à des pistes de recherche relatives à la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles. Elles sont destinées aux partenaires.

Abstract

The principal objective of this research project was to accompany four multicultural public secondary school educational communities from three different Montreal French school boards favoring student perseverance and school success; notably of those students who belonged to both immigrant and visible minority populations. Numerous interventions, over a four year period, evidenced researcher-school based community collaboration.

The first three years of secondary French school student grades in mathematics, French and English as a second language (ESL), in relation to student socio demographic characteristics (sex, age, ethno-cultural origin, mother tongue and languages spoken within the family or with friends, after-school activities) were analyzed. The only statistically significant indicator of school success was for first year English, mother tongue students, or for those who spoke English with their brothers and sisters, in English as a second language (ESL).

Perceptions of social relations were also analysed. Results demonstrated that native born students of parents also born in Quebec relate significantly more with their fathers than immigrant students. A similar perception tendency was observed concerning native born students with parents also born in Quebec, as well as those born outside of the Province and living in Quebec for six years or less, considered themselves, regardless of their ethno-cultural origins, to invest more in their maternal relationships than in any of their other relationships. Significant results indicated that the parental couple was perceived as more important for native born female students of parents born in Quebec than for female immigrant students. In addition, a difference was observed between female native born students of parents born in Quebec who claimed to invest less in their feminine friendships than did immigrant girls. The boys, on the other hand, did not demonstrate any significant relationship differences concerning the importance given to their masculine friendships in function of their ethno-cultural status. They did, however, differ from the girls in that they claimed to be less interested in investing in their masculine friendships than the girls were.

The 147 interviewed participants (teachers, parents, students, school staff and community members) from the four educational communities identified family support, student motivation and teachers' positive influence (in that order) as the three principal factors favoring perseverance and school success.

Researcher availability and their occasional presence in the schools during the four years of this research project confirmed the pertinence of their participative role in collaborative research. This permitted researchers, and even some schools, to question the reliability and credibility of the grading

system for classifying and qualifying students. Grades were collected for quantitative meta-analysis; however, scrutiny resulted in statistical experts' invalidation of the process. Presentations of the statistical findings concerning the collected data invited hesitations, even objections, from the participating school members, in favor of adapting their professional and pedagogical methods, even at the administrative level, for all students in addition to the immigrant and visible minority populations. Finally, this research project resulted in recommendations and future research themes for those interested in further understanding school perseverance and student success of the immigrant and visible minority communities.

Table des matières

Remerciements	II
Avant-propos	III
Résumé	IV
Abstract	VI
Liste des tableaux	XXI
Liste des figures	XXIII
Liste des annexes	XXIV
INTRODUCTION	1
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE	2
1.1. Décrochage scolaire	2
1.2. Élèves issus de l’immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles	6
1.3. Défavorisation socioéconomique	8
1.4. Influences identitaires des adolescentes et adolescents immigrants	9
1.5. Famille, école et communauté	11
1.6. Personnel scolaire (directions, enseignantes et enseignants, professionnelles et professionnels non-enseignants, personnel de soutien)	12
1.7. Organisation scolaire	12
1.8. Questions de recherche	13
2. CADRE CONCEPTUEL	15
2.1. Persévérance, réussite et décrochage scolaires	15

2.1.1. Persévérance scolaire	15
2.1.2. Réussite scolaire	15
2.1.3. Décrochage scolaire	16
2.2. Élèves issus de l’immigration	17
2.3. Égalité des chances	20
2.3.1. <i>Une école d’avenir. Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle. Trois principes</i>	20
2.3.1.1. La promotion de l’égalité des chances	20
2.3.1.2. La maîtrise du français, langue commune de la vie publique	21
2.3.1.3. L’éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste	21
2.4. Défavorisation, son impact sur le décrochage scolaire	22
2.5. École, famille et communauté	23
2.6. Organisation scolaire	24
2.7. Perspective socioconstructiviste de la recherche	26
2.8. Objectifs	27
3. MÉTHODOLOGIE	29
3.1. Choix méthodologique	29
3.2. Population	31
3.3. Échantillon	32
3.3.1. Communauté d’apprentissage A	34
3.3.2. Communauté d’apprentissage B	37
3.3.3. Communauté d’apprentissage C.....	38
3.3.4. Communauté d’apprentissage D	40

3.4. Instrumentation	43
3.4.1. Étude des relations entre les variables qui reflètent l’ethnicité, le réseau social et les résultats scolaires	43
3.4.2. Perception des membres de la communauté éducative sur la persévérance et la réussite scolaires et les moyens de réalisation 	45
3.4.3. Revue de littérature	46
3.5. Déroulement	46
3.5.1. Mise sur pied d’un partenariat	46
3.5.2. Financement de la recherche	47
3.5.3. Comité recherche-action-intervention (CRAI)	48
3.5.4. Communauté d’apprentissage A	50
3.5.5. Communauté d’apprentissage B	51
3.5.6. Communauté d’apprentissage C	52
3.5.7. Communauté d’apprentissage D	54
3.6. Méthode d’analyse	55
3.6.1. Analyse des facteurs sociodémographiques et du réseau social associés au rendement scolaire	55
3.6.2. Perception des membres de la communauté éducative relativement à la persévérance et la réussite scolaires et aux moyens de réalisation	56
3.6.2.1. Procédure	56
3.7. Considérations éthiques	58
3.7.1. Démarche d’acceptation de la recherche	58
3.7.2. Communication des résultats aux écoles	61

3.7.3. Communication des résultats lors de colloques et de congrès	61
3.8. Échéancier	63
4. RÉSULTATS ET ANALYSE	64
4.1. Étude des relations entre les variables qui reflètent le profil sociodémographique, le réseau social et les résultats scolaires	64
4.2. Études des relations entre le réseau social des élèves de Montréal et ceux du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Résultats du PEP)	66
4.2.1. Comparaison des résultats du PEP entre les élèves de Montréal nés au Québec de parents nés au Québec avec les élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean ayant les mêmes caractéristiques	68
4.2.2. Comparaison entre les différents groupes d'élèves	68
4.2.3. Analyse approfondie des résultats de la comparaison entre les différents groupes d'élèves	70
4.2.4. Comparaison des six personnages du PEP en fonction du sexe des adolescentes et adolescents	71
4.2.5. Comparaison des six personnages du PEP selon le sexe des adolescentes et adolescents et l'origine ethnoculturelle à l'aide d'une analyse de variance factorielle	72
4.2.6. Analyse de l'effet d'interaction des groupes selon le sexe concernant l'ami(e) de même sexe au PEP	74
4.3. Perception des membres de la communauté éducative quant à la réussite scolaire et aux moyens de sa réalisation	76
4.3.1. Facteurs de réussite et d'échec	76
4.3.2. Caractéristiques des élèves issus de l'immigration	80
4.3.3. Relations école-famille	82
4.3.4. Les professionnels	85
4.3.4.1. Tâche des professionnels	85
4.3.4.2. Ressources professionnelles	86

4.3.4.3. Interventions des professionnels auprès des élèves issus de l'immigration	88
4.3.4.4. Présence et appréciation des services professionnels	89
4.3.5. Les élèves	89
4.3.5.1. Caractéristiques des élèves	89
4.3.5.2. Attentes envers les élèves	90
4.3.5.3. Motivation des élèves	91
4.3.5.4. Facteurs d'intégration des élèves	92
4.3.6. Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique	94
4.3.6.1. Styles d'apprentissage	94
4.3.6.2. Différenciation pédagogique	96
4.3.7. Environnement de l'école	98
4.3.7.1. Climat et environnement de l'école	98
4.4. Observation dans les écoles	100
4.5. Validation auprès du milieu	102
5. DISCUSSION	103
5.1. Considérations éthiques	103
5.1.1. Sites web	103
5.1.2. Consentement	103
5.1.3. Communication des résultats aux écoles	105
5.1.4. Comité de recherche-action-intervention	105
5.1.4.1. Rôle de conseiller ou d'expert auprès des directions	106

5.1.4.2. Difficulté de mettre les écoles en réseau : le codéveloppement professionnel, une avenue possible?	107
5.1.4.3. Difficultés des enseignantes et enseignants à nommer leurs approches pédagogiques : la communauté d'apprentissage une avenue à explorer?	107
5.1.5. Résultats scolaires	108
5.2. Bilan de la recherche dans les communautés d'apprentissage	109
5.2.1. Communauté d'apprentissage A	109
Réflexion sur la démarche méthodologique	109
Partenariat milieu et université	109
Stratégie de travail	109
Conclusion	109
5.2.2. Communauté d'apprentissage B	110
Réflexion sur la démarche méthodologique	110
Partenariat milieu et université	110
Stratégies de travail	110
Conclusion	110
5.2.3. Communauté d'apprentissage C	110
Réflexion sur la démarche méthodologique	110
Partenariat milieux et universités : attentes et rôles	111
Stratégies de travail	111
Conclusion	111
Facteurs pour favoriser et documenter la persévérance et la réussite scolaires.....	111
5.2.4. Communauté d'apprentissage D	112

Réflexion sur la démarche méthodologique	112
6. CONCLUSION	113
6.1. Rappel des grandes lignes de la recherche	113
6.2. Retombées et limites	116
6.2.1. Les retombées	116
Retombée 1 – L’apport de nouvelles données scientifiques	116
Objectif de recherche	116
Retombée 1 – A	116
Retombée 1 – B	117
Retombée 1 – C	117
Retombée 1 – D	117
Retombée 1 – E	117
Retombée 1 – F	117
Retombée 1 – G	118
Retombée 1 – H	118
Retombée 1 – I	118
Retombée 1 – J	118
Retombée 1 – K	118
Retombée 2 – Le support de l’équipe de recherche	119
Objectifs de recherche	119
Retombée 2 – A	119
Retombée 2 – B	120

Retombée 2 – C	120
Retombée 2 – D	120
Retombée 3 – Un modèle de recherche collaborative	120
Objectif de recherche	120
Retombée 3	120
Retombée 4 – L'évaluation	121
Objectif de recherche	121
Retombée 4 - A	121
Retombée 4 - B	121
6.2.2. Les limites	121
7. RECOMMANDATIONS	123
Préambule	123
7.1. Dimension pédagogique	124
7.1.1. Recommandation 1 – L'aide aux devoirs	124
Objectifs de recherche	124
Attendu	124
Recommandation 1 – A	124
Recommandation 1 – B	125
Recommandation 1 – C	125
7.1.2. Recommandation 2 – La motivation chez les élèves	125
Objectifs de recherche	125
Attendu	125
Recommandation 2 – A	126

7.1.3. Recommandation 3 – L’importance de la relation maître–élève	127
Objectifs de recherche	127
Attendu	127
Recommandation 3 – A	128
Recommandation 3 – B	128
7.1.4. Recommandation 4 – La mise en réseau du matériel pédagogique au-delà des structures administratives	129
Objectifs de recherche	129
Attendu	129
Recommandation 4	130
7.1.5. Recommandation 5 – La mise à niveau technologique	130
Objectif de recherche	130
Attendu	130
Recommandation 5	131
7.2. Dimension famille, école et communauté	131
7.2.1. Recommandation 6 – Les relations école et familles	131
Objectif de recherche	131
Attendu	131
Recommandation 6	131
7.3. Dimension institutionnelle, organisationnelle et administrative	133
7.3.1. Recommandation 7 – La stabilité du personnel	133
Objectif de recherche	133
Attendu	133

Recommandation 7 – A	134
Recommandation 7 – B	134
7.3.2. Recommandation 8 – La connaissance des services professionnels offerts	134
Objectif de recherche	134
Attendu	134
Recommandation 8	135
7.3.3. Recommandation 9 – Des résultats scolaires équitables et équivalents	135
Objectif de recherche	135
Attendu	135
Recommandation 9 – A	136
Recommandation 9 – B	136
7.4. Dimension de la formation initiale et continue	136
7.4.1. Recommandation 10 – Le partage de connaissances entre le milieu universitaire et les établissements scolaires	136
Objectif de recherche	136
Attendu	137
Recommandation 10 – A	138
Recommandation 10 – B	138
7.4.2. Recommandation 11 – La fin de la marchandisation des résultats de recherche	139
Objectifs de recherche	139
Attendu	139

Recommandation 11	139
7.4.3. Recommandation 12 – La formation du personnel des établissements scolaires	140
Objectif de recherche	140
Attendu	140
Recommandation 12 – A	140
Recommandation 12 – B	140
8. PISTES DE RECHERCHE	141
8.1. Dimension pédagogique	141
8.1.1. Piste 1 – Étude de l’impact des caractéristiques sociodémographiques sur les résultats scolaires, la persévérance et la réussite scolaires des élèves issus de l’immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles	141
Objectif de recherche	141
Attendu	141
Piste de recherche 1	142
8.1.2. Piste 2 – Étude de l’impact des perceptions du personnel scolaire à l’égard des élèves issus de l’immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles sur leurs résultats scolaires, leur persévérance et leur réussite scolaires	142
Objectif de recherche	142
Attendu	142
Piste de recherche 2	142
8.1.3. Piste 3 – Étude de l’impact du haut niveau de concentration dans les écoles montréalaises d’élèves issus de l’immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles sur leur intégration à la société québécoise	143

Objectif de recherche	143
Attendu	143
Piste de recherche 3	143
8.2. Dimension institutionnelle, organisationnelle et administrative.....	144
8.2.1. Piste 4 – Étude sur les styles de gestion et sur les pratiques pédagogiques et professionnelles relativement aux élèves issus de l’immigration	144
Objectifs de recherche	144
Attendu	144
Piste de recherche 4	144
8.2.2. Piste de recherche 5 – Causes du décrochage	145
Attendu	145
Piste de recherche 5	145
8.2.3. Piste de recherche 6 – Tensions liées aux diversités	145
Attendu	145
Piste de recherche 6	145
8.2.4. Piste de recherche 7 – Évaluation	146
Attendu	146
Piste de recherche 7	146
8.2.5. Piste de recherche 8 – Calendrier scolaire	146
Attendu	146
Piste de recherche 8	146
9. RÉFÉRENCES	147
10. ANNEXES	160

Annexe I	Les deux questionnaires	160
Annexe II	Guide d'instructions pour l'administration du questionnaire sociodémographique et du PEP	169
Annexe III	Fiche d'identification des groupes	186
Annexe IV	Lettre de remerciements	188
Annexe V	Canevas d'entrevues	191
Annexe VI	Liste des résumés par thème	235
Annexe VII	Certificat d'éthique	244
Annexe VIII	Formulaire d'engagement de confidentialité.....	246
Annexe IX	Formulaire de consentement	248
Annexe X	Consent form	250
Annexe XI	Facteurs de réussite et d'échec classés selon la fréquence	252

Liste des tableaux

Tableau 1	Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en Formation générale des jeunes, selon le sexe, par région administrative et ensemble du Québec	3
Tableau 2	Élèves issus de l’immigration et ensemble des élèves selon le retard scolaire.....	7
Tableau 3	Taux de diplomation des élèves des communautés noires (adapté de Mc Andrew, 2006, p.2). Cohortes 1994, 1995 et 1996), secteur français, ensemble du Québec	8
Tableau 4	Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée	34
Tableau 5	Participants – Communauté A	35
Tableau 6	Nombre d’entrevues (N) – Communauté A	36
Tableau 7	Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée – Communauté A	36
Tableau 8	Participants – Communauté B	37
Tableau 9	Nombre d’entrevues (N) – Communauté B	38
Tableau 10	Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée – Communauté B	38
Tableau 11	Participants – Communauté C	39
Tableau 12	Nombre d’entrevues (N) – Communauté C	39
Tableau 13	Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée – Communauté C	40
Tableau 14	Participants – Communauté D	41
Tableau 15	Nombre d’entrevues (N) – Communauté D	41
Tableau 16	Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée – Communauté D	42
Tableau 17	Nombre d’entrevues (N)	46
Tableau 18	Nœuds hiérarchiques « parents ».....	57

Tableau 19	Bilan des consentements et des questionnaires complétés	60
Tableau 20	Analyse de variance en anglais 1	65
Tableau 21	Statistiques descriptives – Langue maternelle	65
Tableau 22	Statistiques descriptives – Langue parlée avec les frères et sœurs	66
Tableau 23	Comparaison des groupes où les participants et leurs parents sont nés au Québec et vivent à Montréal et au Saguenay–Lac-Saint-Jean sur les personnages du PEP	68
Tableau 24	Comparaison entre les quatre groupes d’élèves sur les personnages du PEP	70
Tableau 25	Test de comparaisons multiples des différents groupes d’élèves sur le père et la mère au PEP	71
Tableau 26	Comparaison des six personnages selon le sexe des participants	72
Tableau 27	Analyse de variance factorielle des résultats au PEP en fonction des différents groupes d’origine et du sexe de chacun des personnages du réseau social des participantes et participants	73
Tableau 28	Détermination de l’effet d’interaction entre le sexe et les différents groupes d’élèves auprès du meilleur ami de même sexe	74
Tableau 29	Détermination de l’effet d’interaction entre le sexe et les différents groupes d’élèves auprès du meilleur ami de même sexe	76

Liste des figures

Figure 1	Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire ou d'une qualification. Secteurs des jeunes et des adultes	4
Figure 2	Le cheminement des jeunes québécois dans le système scolaire	5
Figure 3	Illustration de l'importance de l'ami de même sexe pour chacun des groupes selon le sexe des participants	75

Liste des annexes

Annexe I	Les deux questionnaires	160
Annexe II	Guide d'instructions pour l'administration du questionnaire sociodémographique et du PEP	169
Annexe III	Fiche d'identification des groupes	186
Annexe IV	Lettre de remerciements	188
Annexe V	Canevas d'entrevues	191
Annexe VI	Liste des résumés par thème	235
Annexe VII	Certificat d'éthique	244
Annexe VIII	Formulaire d'engagement de confidentialité.....	246
Annexe IX	Formulaire de consentement	248
Annexe X	Consent form	250
Annexe XI	Facteurs de réussite et d'échec classés selon la fréquence	252

Introduction

Le rapport de la recherche vise d'abord à rendre compte des résultats obtenus aux communautés éducatives participantes et aux partenaires. Un rappel du contexte, de la problématique, des questions de recherche et des objectifs aide à mieux saisir la portée des résultats.

Une présentation du cadre conceptuel fournit l'occasion de clarifier quelques concepts et de préciser les objectifs de la recherche. La méthodologie permet de préciser les choix quant à la démarche de recherche, de circonscrire la population visée et l'échantillon retenu, de faire le portrait de chacune des communautés d'apprentissage, de connaître l'instrumentation utilisée et les grandes étapes du déroulement au cours des quatre années, notamment en ce qui touche les méthodes d'analyse, les considérations éthiques et l'échéancier.

L'exposé des résultats et l'analyse présentent les relations entre les caractéristiques sociodémographiques des élèves, leur réseau social et leurs résultats scolaires. Ces relations font également état de la perception des membres des quatre communautés éducatives relativement à la persévérance et la réussite scolaires, des moyens utilisés pour y parvenir, des observations des chercheurs dans les écoles et du bilan de la validation.

La discussion met en perspective des considérations éthiques et le bilan de la recherche dans chacune des quatre communautés d'apprentissage.

La conclusion rappelle les grandes lignes de la recherche, les retombées et les limites.

Le rapport se termine en proposant aux partenaires quelques recommandations et pistes de recherche.

1. Contexte de la recherche et problématique

La persévérance, la réussite et le décrochage scolaires d'élèves du secondaire, de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles, sont des enjeux qui soulèvent la question de l'égalité des chances pour celles et ceux qui vivent dans des milieux socio-économiques défavorisés ou qui n'obtiennent pas un soutien familial approprié. Ces enjeux interpellent, dans chacune des écoles, les membres de la communauté éducative (les élèves, les parents, les enseignantes et enseignants, les membres de la direction, les professionnelles et professionnels non enseignants (PNE), le personnel de soutien, les organismes communautaires) et l'ensemble de la société. Ils remettent en question les approches pédagogiques et les modèles d'organisation scolaire. Les membres de la communauté éducative font partie du réseau social de l'élève et certains d'entre eux jouent un rôle déterminant sur son cheminement, particulièrement à la période de l'adolescence qui consiste, selon Bronfenbrenner (1996), en une période de transition écologique due aux multiples interactions entretenues par les élèves avec les personnes de leur environnement immédiat. Certaines personnes tiennent des rôles significatifs dans les relations qu'elles entretiennent avec les jeunes, présentant ainsi divers modes d'interactions dans le processus (Personne-Contexte-Temps) influençant les divers modes d'interactions parent(s)-éducateur(s)-adolescent(s) (Bronfenbrenner, 1996). Ces personnes significatives sont particulièrement importantes pour les élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles (Ponterotto, Utsey, Pedersen, 2006). La recherche vise ultimement à élaborer un modèle pouvant permettre aux écoles secondaires pluriethniques desservant des élèves de milieux défavorisés d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles et de contrer le décrochage scolaire.

1.1. Décrochage scolaire

Le décrochage scolaire souligne les difficultés du milieu scolaire et de la société à remplir leurs engagements à l'égard de la persévérance et de la réussite scolaires d'une bonne partie des élèves. Le taux de décrochage au secondaire au Québec a légèrement diminué de 2002 à 2007 dans la région de Montréal, mais il a légèrement augmenté pour l'ensemble du Québec.

Taux de décrochage

Les données par région administrative correspondent à la somme des commissions scolaires correspondantes. Par conséquent, les résultats par région administrative ne concernent que les élèves du réseau public.

L'ensemble des élèves sortants du secondaire, en formation générale des jeunes, est constitué des éléments suivants :

- a) les sortants avec un diplôme ou une qualification, c'est-à-dire les élèves qui obtiennent un diplôme (DES, DEP, ASP, AFP) et ceux qui obtiennent une qualification (CFER, ISPJ);
- b) les sortants sans diplôme, ni qualification.

Les sortants sans diplôme, ni qualification (ou décrocheurs) répondent aux critères suivants :

- a) ils n'obtiennent pas, durant l'année considérée, ni un diplôme, ni une qualification;
- b) ils ne sont pas réinscrits, nulle part au Québec l'année suivante, ni en formation générale, jeunes ou adultes, ni en formation professionnelle, ni au collégial.

Les sorties sans diplôme ni qualification comprennent des sorties dues à l'émigration hors-Québec, à la mortalité et à d'autres causes que le décrochage. (Tableau 1)

Tableau 1

Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par région administrative et ensemble du Québec (MELS, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. 9 décembre 2008)

	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	Écart 2007-2008/1999-2000
Montréal	32,6	32,9	31,6	31,8	32,4	31,5	30,6	32,1	31,8	- 0,9
Garçons	38,5	38,9	37,1	37,7	37,7	36,6	35,8	36,4	36,1	- 2,3
Filles	26,5	27,0	26,1	25,9	27,1	26,3	25,2	27,5	27,3	0,8
Québec (p)	23,9	24,3	25,0	25,0	24,9	24,5	24,2	25,3	25,7	1,8
Garçons	30,3	30,4	31,7	31,8	31,4	31,0	30,3	31,3	31,4	1,1
Filles	17,6	18,3	18,6	18,5	18,5	18,3	18,4	19,5	20,2	2,6

Lors de la dernière réforme de l'éducation au Québec, le plan d'action ministériel : *Prendre le virage du succès* (1997) avait pour visée générale d'accroître la réussite éducative des élèves de sorte qu'en 2010, 85 % des élèves d'une génération obtiennent un diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans, 60 % un diplôme d'études collégiales et 30 % un baccalauréat. En 2009, le MELS, constatant que les cibles n'avaient pas été atteintes, a élaboré une nouvelle stratégie d'intervention *L'école, j'y tiens!* en diminuant de 85 % à 80 % le taux de diplomation visé avant l'âge de 20 ans et en repoussant l'échéance de 2010 à 2020 pour atteindre cet objectif.

Les données présentées dans la figure 1 tirées de la stratégie *L'école, j'y tiens!* illustrent une augmentation du taux de diplomation de 7,5 % pour l'ensemble de la population québécoise entre 2002-2003 et 2007-2008, de 8,8 % chez les garçons et de 6,2 % chez les filles.

Figure 1

Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire ou d'une qualification. Secteurs des jeunes et des adultes (MELS, L'école, j'y tiens!, 2009, p. 6)

Taux d'obtention d'un diplôme du secondaire ou d'une qualification Secteurs des jeunes et des adultes						
	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008*
Ensemble	79,8	84,3	85,4	85,5	86,2	87,3
Jeunes de moins de 20 ans	66,7	69,9	70,3	70,0	69,4	72,2
Adultes de 20 ans et plus	13,1	14,4	15,1	15,5	16,8	15,1
Sexe masculin	73,0	78,2	79,1	78,6	80,8	81,8
Jeunes de moins de 20 ans	59,3	63,5	63,8	63,0	63,9	66,0
Adultes de 20 ans ou plus	13,7	14,7	15,3	15,6	16,9	15,8
Sexe féminin	86,9	90,5	92,1	92,8	91,8	93,1
Jeunes de moins de 20 ans	74,4	76,5	77,1	77,4	75,1	78,7
Adultes de 20 ans ou plus	12,5	14,0	15,0	15,4	16,7	14,4

Suite au tableau, le MELS ajoute :

Qui faut-il convaincre et aider ?

- Un grand nombre de garçons, car environ 30 % d'entre eux décrochent. Toutefois, les filles quittent également l'école prématurément dans une proportion de 20 %.

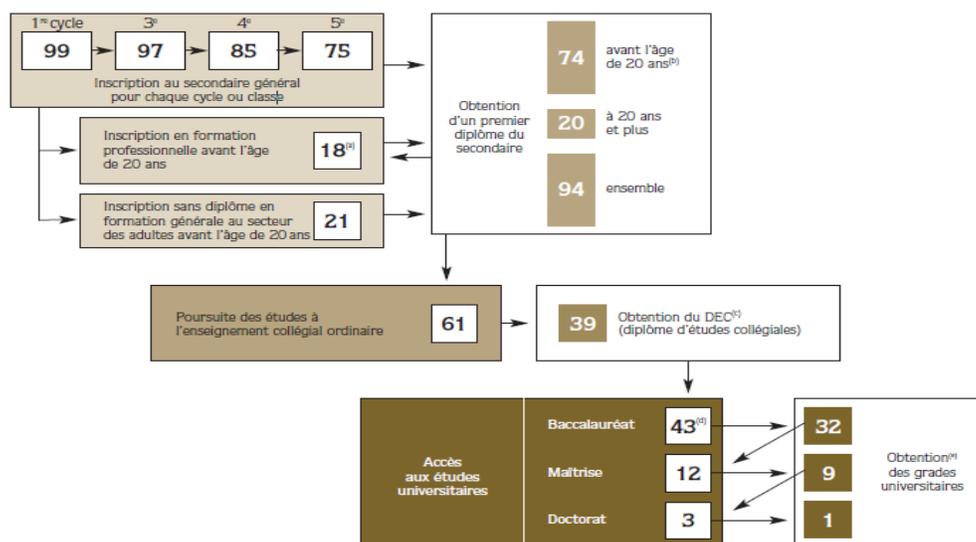
- Les élèves qui sont en situation de retard scolaire, c'est-à-dire ceux qui ont redoublé au moins une fois, car environ 65 % de ces élèves seront en situation d'abandon scolaire.
- Les élèves qui fréquentent les écoles de milieux défavorisés, puisque 35 % d'entre eux quittent l'école avant d'obtenir un diplôme ou une qualification, comparativement à 20 % dans les autres milieux.
- Les élèves immigrants récemment arrivés au Québec, dont près de 40 % ne persévèrent pas jusqu'à l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification.
- Les quelque 5 000 élèves qui quittent l'école chaque année après n'avoir complété qu'une 1^{ère} ou une 2^e année du secondaire.
- Les quelque 6 000 élèves qui quittent l'école annuellement après s'être rendus jusqu'en 5^e année du secondaire, mais à qui il ne manque que quelques cours pour obtenir le diplôme d'études secondaires. (MELS, 2009, p. 6-7)

Dans son document *Indicateurs de l'éducation — Édition 2011*, le MELS présente à la figure 2, le cheminement de 100 jeunes Québécois dans le système scolaire. Il indique que les objectifs fixés en 1997 sont encore loin d'être atteints, car seulement 74 % des jeunes obtiennent un premier diplôme du secondaire avant l'âge de 20 ans.

Figure 2

Le cheminement des jeunes québécois dans le système scolaire

Le cheminement de 100 jeunes Québécois et Québécoises dans le système scolaire, selon les comportements observés en 2009-2010



Pour sa part, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CAC) constate, dans sa revue de l'année de 2010, une diminution du taux de décrochage au secondaire au Canada pour les personnes âgées de 20 à 24 ans:

Depuis l'année scolaire 1990 – 1991, le taux de décrochage au secondaire a diminué de près de 50 % au Canada, passant de près de 17 % à 9 % en 2008–2009. Si les taux ont diminué à l'échelle pancanadienne, ils demeurent plus élevés chez les garçons que chez les filles. (CAC, 2010, p. 23)

De 2006-2007 à 2008-2009, le taux moyen de décrochage au secondaire au Canada chez les 20-24 ans était de 9,2 % mais de 11,7 % au Québec, soit le plus élevé de toutes les provinces canadiennes. (CAC, 2010, p. 2)

En avril 2012, la Direction de la statistique et de l'information du MELS n'a pas été en mesure de fournir à l'équipe de recherche les statistiques officielles sur le taux de décrochage des jeunes issus de l'immigration.

1.2. Élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles

Par ailleurs, l'Observatoire international sur le racisme et les discriminations/Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté (CRIEC) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) signalait, dans son bulletin (Hiver 2010), que le décrochage touche les jeunes issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles:

Bien que le rapport Ménard demeure muet sur cette question, plusieurs jeunes issus des communautés ethnoculturelles et de l'immigration connaissent un taux de décrochage scolaire et de chômage plus important que celui des jeunes québécois. Ils ont de la difficulté à s'intégrer dans la société. Les jeunes âgés de 16 ans et plus et qui fréquentent encore l'école, sont souvent transférés à l'éducation aux adultes. Ne voyant pas la fin de leur secondaire, ces jeunes risquent de se décourager et de décrocher de l'école. (CRIEC, 2010, p. 7)

Comme le rappelle le comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration inscrits en 2011 dans les écoles francophones publiques de l'île de Montréal se situe à 58 %, il était de 53,1 % en 2007. Pour déterminer ces pourcentages (Sévigny, 2012) a distingué :

Trois situations familiales où la composante socioculturelle nous apparaît être davantage prépondérante. La première, celle qui reflète l'immigration la plus

récente, concerne les élèves nés à l'étranger de parents nés, eux aussi, à l'étranger. En 2011, ces élèves représentent 21,4 % de la population scolaire. Viennent ensuite les élèves nés au Québec, de parents nés à l'étranger (26,9 % des élèves). En troisième lieu, il y a les élèves nés au Québec et dont un seul des parents est né à l'étranger (9,7 %). Ensemble, en 2011, ces trois situations familiales regroupent 58 % de tous les élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du réseau public. (Sévigny, 2012, p. 1)

Alors les statistiques tendent à démontrer que les jeunes issus de l'immigration de première génération sont plus à risque de retard scolaire que l'ensemble des élèves au secondaire comme l'indiquent, au tableau 2, les données de l'étude de la direction des services aux communautés culturelles (MELS, 2006, p. 26):

Tableau 2

Élèves issus de l'immigration et ensemble des élèves selon le retard scolaire

Élèves du secondaire	Retard scolaire	Filles	Garçons
Issus de l'immigration	32,5 %	17,1 %	22,6 %
Première génération	45,6 %	28,4 %	35,2 %
2 ^e génération	23,5 %	11 %	16,2 %
Ensemble des élèves	27,5 %	13,7 %	19,5 %

Il est à remarquer que tous les immigrants ne font pas partie de minorités visibles ou que toutes les minorités visibles ne sont pas issues de l'immigration, mais la sélection québécoise des immigrants récents francophones augmente la proportion des personnes appartenant notamment à des minorités visibles (Palameta, 2004). D'autre part, le taux de décrochage des élèves issus de l'immigration touche davantage ceux appartenant à des minorités visibles. L'étude montréalaise de Mc Andrew, Ledent et Ait-Said (2005) portant sur « *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire* » (Mc Andrew, 2006, p. 2), démontre que ces élèves connaissent des taux de diplomation nettement plus faibles que l'ensemble de la population. (Tableau 3)

Tableau 3

*Taux de diplomation des élèves des communautés noires (adapté de Mc Andrew, 2006, p.2).
Cohortes 1994, 1995 et 1996), secteur français, ensemble du Québec*

Provenance des élèves	Après 5 ans (%)	Après 6 ans (%)	Après 7 ans (%)
Élèves de communautés noires	37,1	47,3	51,8
Antilles (langue maternelle française)	51,4	61,4	65,4
Antilles (langue maternelle anglaise)	27,4	35,0	41,2
Antilles (langue maternelle créole)	23,7	34,6	39,5
Afrique (langue maternelle française)	49,0	59,7	62,3
Afrique (langue maternelle anglaise)	33,3	43,6	47,0
Élèves issus de l'immigration	45,5	53,7	57,4
Ensemble de la population	57,8	65,7	69,0

La tendance de ces données indique que la diplomation de la communauté noire est en deçà de l'ensemble de la population des élèves au secondaire. Le besoin de support pour ces jeunes est à mettre en place dans la mesure où les prévisions de Statistique Canada (2005), qui indiquent que Montréal pourrait compter en 2017 la proportion la plus élevée de personnes noires et arabes parmi les villes canadiennes, s'avèrent exactes :

Avec des effectifs de 201 000 et 142 000 personnes, soit 27 % et 19 % des quelque 750 000 personnes de minorités visibles que compterait Montréal en 2017 selon le scénario de référence, les Noirs et les Arabes devraient demeurer les plus importants groupes de minorités visibles de la métropole québécoise. Le poids de ces deux groupes varierait donc légèrement d'ici 2017 par rapport à 2001, puisqu'ils représentaient alors respectivement 30 % et 15 % de la population montréalaise de minorités visibles. (p. 29)

Leur grand nombre mérite un regard sur les défis qu'ils ont et auront à relever, particulièrement en ce qui concerne les adolescentes et adolescents.

1.3. Défavorisation socioéconomique

La défavorisation sur le plan économique a un impact important sur la réussite et la persévérance scolaires. Robertson et Collerette (2005) rapportent les données d'une étude canadienne :

Une étude canadienne publiée en 2002 (Willms, 2002) révélait, dans ses résultats préliminaires, que 25 % des 4,4 millions d'enfants inscrits à l'école éprouvaient des problèmes de comportement ou d'apprentissage pouvant les conduire à quitter l'école à un moment ou l'autre de leur parcours scolaire avant d'avoir obtenu un diplôme. Selon cette étude, la majorité des 1,25 million d'enfants considérés à *risque* ne provient pas de familles dites « défavorisées » sur le plan socio-économique. (Robertson et Collerette, 2005. p. 688)

Dans la région de Montréal, un bon pourcentage des écoles publiques ayant une forte concentration pluriethnique ont un indice de défavorisation élevé.

Les théories socioéconomiques insistent sur l'interrelation étroite qui existe entre l'appartenance de classe et les résultats scolaires, autant dans l'ensemble de la population (Haveman et Wolfe, 1994; Bradley et Corwin, 2002) qu'au sein des populations immigrantes (Portes et Rumbaut, 1990; Portes et Zhou, 1993, 1994; Zady et Portes, 2001). Cette école de pensée met l'accent sur les déficits qu'entraîne la pauvreté en termes de capital culturel et éducatif, soit directement ou indirectement par le type de stratégies d'intégration qu'elle induit au sein des familles immigrantes. (Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said, 2008, p. 180)

En effet, neuf des quinze écoles les plus défavorisées de l'île de Montréal, soit 60 % d'entre elles, comptent un pourcentage d'élèves issus d'autres cultures supérieur à 50 %. Pour les milieux défavorisés et pluriethniques, la persévérance et la réussite scolaires des élèves, de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles, ne sont pas uniquement un problème pédagogique mais aussi un problème social et politique.

1.4. Influences identitaires des adolescentes et adolescents immigrants

L'étude de Potvin et Audet (2009) sur la perception que des jeunes ont de leur statut d'immigrant permet de nuancer l'influence de l'origine ethnoculturelle sur le parcours scolaire des élèves :

Enfin, à l'égard de leur construction comme sujet, les discours des jeunes expriment une certaine prise de distance du statut d'immigrant. Ils ne se perçoivent pas comme des jeunes qui auraient cumulé des handicaps scolaires et sociaux en raison d'un apprentissage tardif du français, d'écarts culturels ou de retards et « déclassements » attribués aux différences entre systèmes scolaires (du pays d'accueil et du pays d'origine). Au contraire, ils estiment dans l'ensemble avoir une vie normale et pleine d'opportunités, se perçoivent comme étant engagés dans ce qu'ils font, pensent qu'ils réussissent ce qu'ils entreprennent, qu'ils disposent d'atouts (dont le multilinguisme) et qu'ils ont un appui parental relativement soutenu. Ce n'est

évidemment pas le cas de tous les élèves issus de l'immigration et provenant de différents milieux socioéconomiques. (Potvin et Audet, 2009, p. 88)

Au Québec, les élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles, vivent un taux de pauvreté plus élevé que les Québécois « dit de souche » (Palameta, 2004). La disqualification, le chômage, la précarité et le faible revenu des parents et des autres personnes significatives dans leur entourage influencent la perception de ces jeunes sur leur propre avenir (Neblett et Cortina 2006). Il a été démontré par les recherches de Fortier (1996) que les principaux acteurs qui tiennent un rôle significatif et indispensable pour la persévérance et la réussite scolaires des jeunes sont généralement les parents, les meilleurs amis et des adultes (notamment les enseignantes et enseignants) qui ont gagné la confiance des jeunes. Neblett et Cortina (2006) soulignent l'importance de ce support qui pourrait aider les jeunes à maintenir leur optimisme.

Wang (2012), chercheure et auteure principale d'une étude de l'Institut de recherche sociale de l'Université du Michigan, souligne aussi que les adolescents sont influencés par leurs parents et leurs enseignantes et enseignants par rapport à leur engagement scolaire et ce, malgré qu'ils soient à une étape de leur vie où ils sont davantage en quête d'autonomie. Ce constat s'applique à tous les adolescentes et adolescents nonobstant leur origine ethnique ou leur niveau socioéconomique.

Les parents ainsi que les enseignants ont des rôles importants à jouer en prévention dans l'abandon comme dans la persévérance à l'école secondaire. La combinaison des pratiques des enseignantes et enseignants, de la situation familiale et de l'emploi des parents semblent pouvoir contribuer grandement à la trajectoire des jeunes.

La situation des élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles suscite aussi invariablement en contexte québécois un questionnement sur la façon avec laquelle les jeunes perçoivent le succès scolaire comme susceptible de leur apporter une place dans la culture dominante, ce qui signifie pour les adolescents issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles, une place au sein du milieu scolaire et de la société francophone. Le processus de socialisation interculturelle à l'adolescence inclut des apprentissages concernant l'adaptation aux tensions provoquées par leur désir d'assimiler la culture dominante sans abandonner celle valorisée par leur entourage provenant d'une autre culture. Ce sont alors des facteurs contextuels qui peuvent contribuer à une isolation culturelle si les forces de ces jeunes ne sont pas valorisées par eux-mêmes, par le monde scolaire ou par la culture dominante de la société.

1.5. Famille, école et communauté

Sabatier (1991) rappelle les difficultés particulières des enfants issus de l'immigration et souligne l'écart entre la vision de l'école de leurs parents et la mission de l'école québécoise :

Au-delà des divergences (méthodes utilisées et pays concernés), cet auteur (Aronowitz, 1984) constate la présence de certaines constances: les troubles du comportement (manifestes essentiellement à l'école) ainsi que les problèmes d'identité et d'autodépréciation sont plus fréquents chez les jeunes issus de l'immigration que chez les enfants des groupes majoritaires, mais ne concernent qu'une partie seulement de ces enfants. (Sabatier, 1991 p. 166) [...] Les immigrants, en contrepartie, situent l'émergence des habiletés développementales à un âge plus tardif. Ils sont également plus centrés vers les relations sociales au sein du groupe d'appartenance; ils attendent de la part de l'enfant une plus grande conformité sociale; ils sont autoritaires avec lui et recherchent son obéissance. Corollairement, ils entretiennent à l'égard de l'école une vision plus traditionnelle. L'école est avant tout, selon leurs attentes, le lieu de la transmission d'un savoir scolaire (lire, écrire, calculer) et non celui de la socialisation. En conséquence, ils accordent une grande attention aux résultats scolaires, sans se soucier en apparence des efforts faits par l'enfant; ils s'attendent à un travail scolaire à la maison et, parmi les divers types de stimulation à la réussite scolaire, ils privilégient l'aide et la structuration directes. (Sabatier, 1991, p. 166-168)

Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix (2008) rapportent les problèmes liés à la collaboration école et familles immigrantes :

Or, la création de liens parents immigrants-écoles représente un défi difficile à relever (Thomas, 2000). Parmi les problèmes les plus communément identifiés par les enseignants et les parents, on retrouve : les difficultés de communication liées à l'absence d'interprètes ou à l'analphabétisme des parents (Warner, 1999 ; Pena, 2000), les attentes face au rôle des professeurs et à la participation des parents à l'école (Lynch et Stein, 1987), les conflits de valeur, l'école prônant l'autonomie alors que la famille souhaite plutôt la conformité aux normes de la communauté (Okagaki et Sternberg, 1993 ; Singh, 1999), la perception de ce qui constitue un développement normal (Valsiner, 1997) et la stigmatisation des enfants. (Pavlovskaia, 2001 et Benoit et al., 2008, p. 314)

Vatz-Laaroussi, Kanouté, Rachédi, Lévesque et Montpetit (2005) confirment l'importance, pour les familles immigrantes, de la collaboration avec l'école pour soutenir les élèves dans leur persévérance et réussite scolaires :

Les familles immigrantes ont souvent une relation passionnelle à l'école. Bien que leurs profils soient diversifiés, plusieurs de ces familles espèrent que leurs enfants accèdent à une promotion sociale grâce au système scolaire. (p. 3)

La motivation de la plupart des parents immigrants est telle que plusieurs d'entre eux vont jusqu'à sacrifier leur carrière pour la réussite de leurs enfants.

La barrière de la langue limite les interactions entre plusieurs parents d'élèves issus de l'immigration et le monde scolaire. Aussi, la différence entre les systèmes scolaires fréquentés par les parents immigrants et le système scolaire québécois crée beaucoup d'incompréhension et devient parfois un obstacle à la collaboration des parents. De plus, une certaine rigidité de l'organisation scolaire ne facilite pas le parcours des élèves ni l'accompagnement des parents.

1.6. Personnel scolaire (directions, enseignantes et enseignants, professionnelles et professionnels non-enseignants, personnel de soutien)

La recherche de cohérence entre les membres du personnel des écoles, le leadership des directions et le respect mutuel combinés à une certaine réticence à l'adaptation des pratiques pédagogiques, professionnelles, administratives et institutionnelles aux diversités présentes dans le milieu scolaire pose des défis importants comme le rappelle le CEFRIO (2005) :

L'organisation du temps que l'élève passe à l'école exige une plus grande coopération entre les enseignants et les enseignantes travaillant à l'école car elle doit favoriser une meilleure intégration des apprentissages et une intégration de certains apprentissages à l'ensemble de la vie scolaire, selon des modalités définies par l'équipe-école et la direction. (CEFRIO, 2005, p. 5)

1.7. Organisation scolaire

L'organisation scolaire a un impact important sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles. Le passage de l'élève du primaire au secondaire constitue pour plusieurs élèves une transition en ce qui a trait au nombre d'enseignantes et d'enseignants rencontrés ce qui modifie la relation maître-élève et favorise un certain anonymat.

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dans un avis à la ministre de l'Éducation, invitait les commissions scolaires et les écoles secondaires à :

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet

- diversifier les interventions éducatives, varier les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage, différencier les parcours de formation;
- créer une véritable communauté éducative notamment grâce à la formation d'une équipe-école réellement solidaire;
- revoir la structuration trop rigide de l'organisation scolaire, tracer des profils de formation, faire place à la diversification des cheminements, pratiquer une évaluation qui favorise l'amélioration des apprentissages; développer chez le personnel enseignant le retour réflexif sur le vécu pédagogique et favoriser chez lui l'analyse de ses pratiques professionnelles; encourager diverses formes de partenariat avec le milieu communautaire ». (CSE, 1996a, pp. 70-71)

Cet avis du CSE laissait entendre qu'il existait au sein des écoles une certaine rigidité qui perdure toujours. L'avis du CSE de 1996 portant sur l'école montréalaise allait dans le même sens en précisant :

Dans les écoles où la pluralité culturelle connaît des succès, la diversité est vécue comme une richesse qui doit être mise à profit plutôt qu'une difficulté à surmonter. Les écoles défavorisées où l'on s'efforce de contrer les effets de la pauvreté sur l'apprentissage et où l'on cultive l'esprit civique contribuent, pour leur modeste part, à l'amélioration du tissu social. Les quelques expériences décrites dans le présent avis en témoignent. Encore faut-il que certaines conditions existent. L'une des premières réside dans la croyance en l'éducabilité des élèves qui la fréquentent et en leur chance de réussite. Autre condition, que l'école dispose de toutes les marges de manœuvre nécessaires à son action éducative et qu'elle s'ouvre davantage aux parents de ses élèves et aux organismes de son milieu. Enfin, que les structures d'encadrement des écoles, qu'elles soient locales, régionales ou ministérielles, soient adéquates, adaptées et assez souples pour permettre la créativité et la responsabilité pédagogique et administrative au sein de chaque école. (CSE, 1996b, p. 129)

1.8. Questions de recherche

Les éléments de la problématique étant posés, l'équipe de recherche a formulé deux questions de recherche.

- Quelle est la perception des membres des communautés éducatives concernant la persévérance, la réussite et le décrochage scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles vivant en

milieu défavorisé et quelles sont les mesures organisationnelles, pédagogiques, familiales et sociales mises en place pour leur assurer une égalité des chances?

- Quel est l'état du rendement scolaire des élèves de quatre écoles secondaires de Montréal en lien avec leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, origine ethnoculturelle, langue maternelle et langue parlée dans la famille et avec les amis, activités parascolaires pratiquées) et en fonction de l'influence des personnes significatives de leur réseau social (comparaison entre les élèves de Montréal et du Lac- Saint-Jean)?

2. Cadre conceptuel

Plusieurs recherches permettent de faire le point sur les concepts touchant les éléments de la problématique, qu'ils s'agissent de la persévérance, de la réussite ou du décrochage scolaires.

2.1. Persévérance, réussite et décrochage scolaires

2.1.1. Persévérance scolaire

La définition de la persévérance scolaire selon le Réseau réussite Montréal :

La persévérance ou encore la poursuite des études est à la base même de la réussite scolaire des jeunes. Pour susciter cette persévérance, il faut que les études soient suffisamment valorisées auprès des jeunes pour que ces derniers soient motivés et s'y investissent, qu'ils se sentent capables de réussir un parcours adapté à leurs capacités et aspirations et pour que les exigences de leur vie d'élève s'harmonisent avec les autres dimensions de leur vie. (Réseau réussite Montréal, 2012)

2.1.2. Réussite scolaire

Deux définitions de la réussite scolaire, celle de Perrenoud et celle du Réseau réussite Montréal :

La réussite scolaire est une appréciation *globale et institutionnelle* des acquis de l'élève, que l'école fabrique par ses propres moyens, en un point donné du cursus, puis qu'elle présente sinon comme une vérité unique, du moins comme la seule *légitime* dès lors qu'il s'agit de prendre une décision de redoublement, d'orientation/sélection ou de certification. (Perrenoud, 1998, p. 37, voir CSE, 1999, p. 7)

La réussite scolaire, qui s'entend ici au sens de l'obtention d'un premier diplôme, est l'objet premier de nos préoccupations. Il est toutefois entendu que la réussite est également affaire de qualification, de socialisation, de responsabilisation et de développement de son plein potentiel. (Réseau réussite Montréal, 2012)

2.1.3. Décrochage scolaire

Le décrochage scolaire est devenu, d'année en année, une préoccupation de plus en plus importante au sein du milieu scolaire, cette recherche utilisera la définition adoptée par le MELS :

Le taux de décrochage scolaire se définit donc comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire. Pour chaque âge, on mesure quelle est la proportion de la population qui a obtenu un diplôme du secondaire. On mesure également, parmi les personnes non diplômées, la proportion de celles qui fréquentent l'école. Si l'on combine les deux mesures et si l'on en calcule le complément, on obtient le taux de décrochage pour chaque âge. (MELS, 2011a, p. 60)

Au-delà du calcul mathématique permettant d'obtenir le taux de décrochage, les auteurs s'entendent pour convenir qu'il s'agit d'un phénomène dont les causes sont complexes et souvent le fruit d'un long processus.

Dans une revue des auteurs effectuée dans le cadre de la Stratégie Agir autrement-SIAA (2007), M. Lamarre rappelle que:

Selon les auteurs consultés, il faut « considérer le décrochage comme un processus », c'est-à-dire « comme le point culminant d'un long processus de désengagement envers le milieu scolaire ». C'est pourquoi il importe de connaître et d'identifier l'influence des facteurs en cause dans ce processus « afin de mettre en oeuvre des programmes de dépistage et de prévention efficaces » (Alexander et al, 1997). D'autres auteurs préfèrent qualifier ce processus en le décrivant comme une « trajectoire de vie » (Audas et al, 2001) pour faire ressortir le fait que « l'acte de décrocher est en soi beaucoup moins important que le retrait graduel de l'école que l'on observe chez la plupart des décrocheurs avant qu'ils ne décident d'abandonner leurs études. Par conséquent, l'attention et les efforts doivent être portés sur le processus plutôt que sur le résultat » (Audas et al, 2001) [...] (SIAA, 2007, p. 1)

Les principaux facteurs sont connus :

La faible performance scolaire, le redoublement et les facteurs familiaux stressants. (SIAA, 2007, p. 1)

Louise Lemire, professeure à l'École nationale d'administration publique (ÉNAP), cite Doré-Côté (2001) dans un rapport produit en 2001, dans le cadre de la journée de prévention du décrochage scolaire, sur le thème : *Le décrochage scolaire des jeunes Lanaudois : un important problème social à prévenir* :

Le décrochage scolaire n'est pas la conséquence d'une décision spontanée de l'élève, mais bien l'aboutissement d'un long processus qui résulte de l'interaction de l'enfant ou de l'adolescent avec ses environnements familial, scolaire et social. Les facteurs qui y sont associés sont multiples et le plus souvent ils s'additionnent et se multiplient les uns aux autres, sans qu'il soit nécessairement possible de distinguer clairement une relation de cause à effet entre eux. (Lemire, 2001, p. 15)

Les facteurs du décrochage scolaire présentent certaines particularités chez les élèves issus de l'immigration.

2.2. Élèves issus de l'immigration

L'équipe de recherche se réfère aux définitions reconnues dans le milieu scolaire pour identifier ces élèves :

Élèves issus de l'immigration

Les élèves issus de l'immigration sont définis à partir de trois informations : le lieu de naissance de l'élève, celui de la mère et celui du père. Il y a d'abord les élèves nés à l'étranger, c'est-à-dire les élèves immigrants, qui sont qualifiés de 1^{ère} génération. Les élèves nés au Canada, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger, sont des élèves dits de 2^e génération. Les élèves de 1^{ère} et 2^e génération forment ce que nous appelons les élèves issus de l'immigration récente. Les autres, les élèves nés au Canada de parents aussi nés au Canada, forment le groupe des élèves de 3^e génération et plus. (Statistique Canada. Statut des générations, 2009, site web)

Génération 1.5

Les enfants arrivés avant la fin de la scolarité primaire, à l'âge de 10 ans ou moins, donc qui ont été socialisés et éduqués principalement dans le pays d'accueil. Ils sont souvent qualifiés de « génération 1.5 » dans la littérature scientifique (Portès et Rumbaut, 2000, Zhou, 1997, Potvin et coll., 2007). (Potvin et Leclercq, 2010, p. 1)

Minorités visibles

Font partie des minorités visibles les personnes, autres que les autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. (*Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Gouvernement du Canada, 2012. Article 3 Définitions. p. 2)

Groupes appartenant à des minorités visibles

Statistique Canada définit l'appartenance à une minorité visible en utilisant les critères énoncés dans la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Selon cette loi, font partie des minorités visibles « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». En vertu de cette loi, la

population des minorités visibles comprend les groupes suivants: Chinois; Sud-Asiatique (p. ex. Indien de l'Inde, Pakistanais, Punjabi, Sri-Lankais) ; Noir (p. ex. Africain, Haïtien, Jamaïcain, Somalien); Arabe et Asiatique occidental (p. ex. Arménien, Égyptien, Iranien, Libanais, Marocain) ; Philippin ; Asiatique du Sud-Est (p. ex. Cambodgien, Indonésien, Laotien, Vietnamien) ; Latino-Américain ; Japonais ; Coréen ; Autre. (Statistique Canada. 2012)

Les élèves issus de l'immigration fréquentent, sauf exception, les écoles du secteur français public ou privé, conformément à l'article 72 de la Charte de la langue française. Leur présence s'inscrit dans une volonté politique québécoise d'immigration. La Politique gouvernementale *La diversité : une valeur ajoutée*, visant à favoriser la participation de tous, précise que :

Dans le monde moderne, l'ouverture au pluralisme et la pleine participation de tous les citoyens sont considérées comme des conditions essentielles de la démocratie et de l'exercice du droit à l'égalité. Elles constituent également des facteurs importants de développement économique, social et culturel. En effet, l'essor du Québec suppose l'utilisation du potentiel humain de tous ses citoyens dans leur diversité. (MICC, 2008, p. 6)

Un des principes directeurs de la politique souligne que :

Les personnes immigrantes arrivent au Québec avec une culture, des connaissances et un savoir-faire qui enrichissent le patrimoine socioculturel du Québec, favorisent la création de réseaux et contribuent au rayonnement de la francophonie québécoise. Cet enjeu interpelle aussi bien la population, dans sa volonté d'accueillir et d'intégrer toute la richesse de la diversité, que les immigrants, dans leur volonté de se tailler une place dans le tissu social et économique du Québec, dans le respect des valeurs communes, notamment la primauté du droit, la liberté d'expression et d'association, l'égalité entre les femmes et les hommes, le français langue commune et le caractère laïque de l'État. À la faveur de l'immigration, la diversité religieuse, culturelle et linguistique du Québec continuera de s'accroître. (MICC, 2008, p. 11)

Le programme de formation rappelle aux établissements scolaires leur responsabilité à l'égard de la prise en compte des caractéristiques particulières de chaque élève :

Il incombe à chaque établissement, dans le cadre de son projet éducatif, de préciser ses propres orientations et les mesures qu'il entend prendre pour mettre en oeuvre et enrichir le Programme de formation, de façon à tenir compte des caractéristiques particulières des élèves et du principe de l'égalité des chances pour tous. (MEQ, 2001, p. 10)

Sur le site web de l'école montréalaise, il y est inscrit :

Globalement, les élèves de l'île de Montréal réussissent aussi bien que les élèves des autres régions du Québec. Toutefois, on remarque que bon nombre d'élèves issus de milieux défavorisés, dont certains sont peu scolarisés lorsqu'ils arrivent au Québec, éprouvent plus de difficulté, présentent un retard scolaire plus marqué et des apprentissages moins consolidés, réussissent moins bien, sont moins nombreux à obtenir un diplôme et quittent souvent l'école plus tôt sans avoir obtenu de qualification. (MEQ, 1997, Programme de soutien à l'école montréalaise)

Cette affirmation doit être nuancée par les données fournies par l'Institut de la statistique du Québec :

De 2006 à 2010, 73,1 % des 143 498 immigrants actifs admis au Québec avaient une scolarité variant de 14 ans à plus de 17 ans dont 33,4 % une scolarité de 14 à 16 ans et 39,7 % de 17 ans et plus. (Institut de la statistique du Québec, 2011)

En effet, la grille de sélection des immigrants au Québec de la catégorie des indépendants accorde une importance déterminante en termes de points accordés aux personnes éduquées, ce qui explique le fait qu'un bon nombre d'élèves issus de l'immigration au secondaire vivent avec des parents éduqués. Cependant, leurs conditions économiques, surtout celles des minorités visibles, sont souvent précaires et, selon Chicha et Charest (2008), cette précarité serait causée par la discrimination et la prévalence des stéréotypes et des préjugés.

Un rapport de la Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec (2012) confirme les effets de cette discrimination :

Ainsi, les données de recensement présentées dans le tableau 4 révèlent qu'en 2005, le revenu moyen des Québécois non immigrants détenteurs d'un baccalauréat ayant travaillé à temps plein toute l'année était de 62 863 \$... Or, à caractéristiques égales, les immigrants n'appartenant pas à une « minorité visible », avec un revenu moyen de 59 877 \$, gagnaient seulement 5 % de moins que les natifs, alors que les immigrants des « minorités visibles », avec un revenu moyen de 42 665 \$, gagnaient quant à eux jusqu'à 32 % de moins que les natifs. Qui plus est, toujours chez les diplômés universitaires, le salaire moyen des personnes des « minorités visibles » nées au Canada de parents immigrants (la 2^{ème} génération) est à peine plus élevé que celui des immigrants des « minorités visibles » (43 429 \$ contre 42 665 \$). Il semble donc que, parmi les détenteurs d'un baccalauréat, les enfants d'immigrants racisés, même lorsqu'ils sont nés au Canada, ont peu de chances de connaître une mobilité salariale substantielle puisque leur revenu moyen demeure, comme dans le cas des immigrants racisés, significativement inférieur à celui de l'ensemble des natifs dont ils font pourtant partie (43 429 \$ contre 62 863 \$). (CDPJQ, 2012, p. 10)

2.3. Égalité des chances

L'égalité des chances pour tous est une des valeurs de la société québécoise :

Les Québécois de toutes origines doivent bénéficier de l'égalité des chances dans tous les domaines de la vie sociale afin de pouvoir réaliser leur potentiel, concrétiser leurs aspirations et participer pleinement à la vie sociale, économique, politique et culturelle du Québec. (MICC, 2008, p. 22)

C'est aussi un enjeu de l'école québécoise :

Dans un contexte où l'égalité des chances s'impose comme une référence normative incontournable (Crahay, 2000), on s'attend aujourd'hui à ce que l'école fasse réussir un ensemble composé d'élèves d'intérêts et d'habiletés, de langues et de cultures et de milieux socioéconomiquement (sic) extrêmement variés. (Mc Andrew, 2008, p. 180)

L'école semble l'espace privilégié des expériences d'égalité, malgré la réalité de la défavorisation socioéconomique d'une partie des jeunes, de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles.

D'ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1998), dans sa Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle – *Une école d'avenir*, fait de l'égalité des chances le premier de ses trois grands principes d'action.

2.3.1. Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Trois principes :

2.3.1.1. La promotion de l'égalité des chances

Le rôle que l'école joue et doit continuer de jouer en matière d'égalité des chances est étroitement lié à sa mission même, axée sur l'instruction, la socialisation et la qualification. [...] L'égalité des chances implique non seulement l'accessibilité aux services éducatifs de base pour l'ensemble des élèves, mais aussi la mise en place de moyens particuliers et de mesures compensatoires (mesures de soutien à l'apprentissage du français, par exemple) pour les élèves qui en ont besoin. Ce principe va de pair avec ceux de l'équité et de la non-discrimination et renvoie à l'acceptation et au respect de l'altérité ainsi qu'au rejet de l'intolérance, de l'ethnocentrisme et de toute manifestation raciste ou discriminatoire. (MEQ, 1998, p. 6)

2.3.1.2. La maîtrise du français, langue commune de la vie publique

Il revient principalement à l'école québécoise de contribuer à la maîtrise et à l'utilisation du français, qui est la langue commune grâce à laquelle les Québécois et les Québécoises de toutes origines peuvent communiquer entre eux et participer au développement de la société québécoise. On s'attend à ce que l'école rende ses élèves capables de maîtriser et de partager cet outil commun de communication qu'est le français, que celui-ci soit langue maternelle pour la majorité, langue seconde pour les anglophones et les allophones ou tierce langue pour certains enfants d'immigrants, la plupart du temps inconnue d'eux à leur arrivée. (MEQ, 1998, p. 7)

2.3.1.3. L'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste

La recherche et la promotion de valeurs communes contribuent au développement et à la consolidation de l'espace démocratique dans lequel tous les membres de la société ont droit de cité. L'éducation à la citoyenneté a pour objet de poser ces valeurs dans le cadre d'une société de droit. Celle-ci se caractérise par les traditions démocratiques de ses institutions, le respect des droits de la personne et l'engagement de ses membres pour mieux vivre ensemble dans le respect des différences des individus comme des groupes. (MEQ, 1998, p. 7)

Dans le même sens, le programme de formation de l'école québécoise précise dans sa mission que :

L'école québécoise a le mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société voulue démocratique et équitable. [...] Elle se voit également confier le mandat de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent et en les formant pour qu'ils soient en mesure de participer de façon constructive à son évolution. [...] Dans une société pluraliste comme la société québécoise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Il lui incombe donc de transmettre le patrimoine des savoirs communs, de promouvoir les valeurs à la base de sa démocratie et de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables. Elle doit également chercher à prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes. L'école a le devoir de rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves et de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie qu'ils choisiront au terme de leur formation (MELS. 2001, p. 2-3)

2.4. Défavorisation, son impact sur le décrochage scolaire

De nombreuses recherches ont démontré l'impact du niveau socioéconomique sur la réussite scolaire. Le programme *Agir autrement* a clairement démontré les impacts négatifs des inégalités socioéconomiques sur la réussite scolaire et éducative. Toutefois, selon Mc Andrew (2008), de nouvelles données permettent de relativiser cet impact :

Toutefois, diverses données tendent à montrer que le caractère explicatif de l'appartenance de classe sur la réussite scolaire serait beaucoup plus faible dans le cas des élèves issus de l'immigration que pour l'ensemble de la population. D'une part, en effet, même pour les immigrants favorisés, la maîtrise de la langue de scolarisation suppose un long processus, d'où l'importance sur la réussite scolaire de facteurs tels que l'âge d'arrivée ou l'exposition antérieure à la langue d'accueil (Collier, 1989; Cummins, 2000). (Mc Andrew et al., 2008, p. 180) [...] D'autre part, la littérature tant canadienne qu'europpéenne montre que certains élèves défavorisés issus de l'immigration ont une performance nettement supérieure par rapport à leurs pairs natifs de classe sociale équivalente (Toronto Board of Education, 1999; Vallet et Caillé, 1996; Mc Andrew, 2001). Cette réalité est parfois expliquée par l'impact même du projet migratoire qui suppose une certaine présélection des individus les plus dynamiques ainsi qu'une pression familiale accrue à la réussite scolaire. Toutefois, comme cet « effet migratoire » n'est pas consistant, un ensemble d'explications socioculturelles a également été avancé. (Mc Andrew et al., 2008, p. 180)

Le Conseil canadien sur l'apprentissage fait ressortir que certains facteurs pourraient diminuer l'impact du statut socioéconomique sur le rendement scolaire :

Bien que la corrélation entre le revenu ou le statut socio-économique et les faibles résultats scolaires dans les études susmentionnées soit claire, les facteurs médiateurs associés aux faibles revenus semblent souvent être la source de ces problèmes. Dooley et Stewart (2004) ont démontré que la participation à des activités enrichissantes, selon les moyens des familles, ne compte que pour une partie de la divergence entre les résultats réels aux tests et ceux prévus en fonction du statut socio-économique. Willms (2002) argumente que le style d'éducation parentale, la santé mentale de la mère et la cohésion familiale compensent la vulnérabilité attribuable au faible statut socioéconomique et il a démontré que, malgré des notes globales moyennes plus faibles, de nombreux élèves ayant un statut socio-économique peu élevé obtiennent *individuellement* de très bons résultats dans le cadre du PISA. De façon analogue, Romano et ses collaborateurs (2005) avancent que de bonnes compétences parentales et une dynamique familiale positive contrecarrent les effets délétères d'un faible statut socio-économique, tout autant qu'un degré élevé de maîtrise de soi et de contrôle social, c'est-à-dire parental

(Nakahaie et coll., 2001), ainsi que de fortes aspirations maternelles pour l'éducation des enfants (De Civita et coll., 2004). La pauvreté d'un quartier semble avoir moins de répercussions négatives sur les enfants de familles unies et stables (Kohen et coll., 2002; Romano et coll., 2005; voir également Oreopolous, 2003). (CAC, 2006, p. 6)

Il y a donc lieu de se pencher sur les liens entre les familles et l'école.

2.5. École, famille et communauté

Plusieurs auteurs, dont Boulanger, Larose et Couturier (2011), considèrent comme primordial, pour la persévérance et la réussite scolaires, le partenariat entre l'école, la famille et la communauté :

Nous assistons à une ouverture des champs social et scolaire autour de l'émergence et de la consolidation de partenariats entre l'école, la famille et la communauté, qui s'incarnent de manière prépondérante dans l'idée d'assurer la réussite éducative des élèves. (p. 1)

L'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire, dans son rapport rédigé par Violette (2005), va dans le même sens :

Pour renforcer l'action de l'école, l'implication de la famille et de la communauté constitue un facteur important. Plusieurs chercheurs ont évalué différents modes de collaboration entre l'école, la famille et la communauté et ont conclu à des résultats positifs (Deslandes et Bertrand, 2001; Janosz et Deniger, 2001; Marzano, 2003; Henchey, 2001; Moore, 2001). Parmi les effets bénéfiques relevés, mentionnons, notamment :

- une diminution des problèmes de comportement et de la violence à l'école;
- une réduction du nombre de suspensions;
- une baisse du décrochage scolaire;
- un taux de diplomation plus élevé;
- un taux élevé de satisfaction des élèves, des parents et du personnel de l'école quant à la qualité et à l'accessibilité des services offerts et, conséquemment, une amélioration des attitudes à l'égard de l'école;
- une meilleure interface entre les services sociaux et l'école;
- un accroissement de l'utilisation des services;
- une amélioration des résultats des services offerts aux élèves à risque;

- une diminution du taux d'absence des élèves pour des problèmes mineurs de santé;
- un meilleur comportement préventif des jeunes au regard de la sexualité et de la toxicomanie;
- une meilleure santé mentale, moins de dépressions, moins de pensées suicidaires;
- une plus grande implication des parents dans la chose scolaire;
- une meilleure prise en compte des besoins et des ressources de la communauté.

(Violette, 2005, p. 15-16)

Cette collaboration école et communauté ne soustrait pas l'école à la nécessité de revoir son organisation scolaire.

2.6. Organisation scolaire

Le CSE a rappelé dans de nombreux avis qu'il fallait revoir l'organisation scolaire. Dans son étude sur *le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée en réseau*, le CEFRIO (2005) rappelle les propos des rapports Corbo et Inchauspé :

Les formes que prend l'organisation détruisent souvent les meilleures intentions. Or l'organisation scolaire, particulièrement au secondaire, ne tient pas assez compte de ce que sont les élèves à cet âge. Ils cherchent des modèles, ils ont besoin de s'identifier à un groupe, d'être reconnus et écoutés. Aussi, des ensembles anonymes, la rencontre successive d'enseignants spécialistes préoccupés par les guides du maître à appliquer et par les réformes successives de l'enseignement de leurs disciplines ne créent pas pour l'élève l'environnement propice à une formation exigeante et de qualité. Une telle organisation empêche la constitution d'équipes écoles significatives et la création d'une communauté où peut émerger un projet éducatif centré sur la formation de l'élève ». *Préparer les jeunes au 21ème siècle*, Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, dit Rapport Corbo (page 20), juin 1994. (CEFRIO, 2005, p. 5)

Remettre en question le modèle dominant de l'organisation du temps à l'école

Or, l'actuelle organisation du temps passé à l'école, particulièrement au secondaire, engendre une vision linéaire, séquentielle, morcelée des apprentissages, voire de la formation et du développement personnel. Elle favorise peu la coopération des membres du personnel enseignant, ainsi que l'organisation d'activités permettant une meilleure intégration des savoirs et du soutien tutoriel aux élèves. Cela a un effet néfaste, non négligeable, sur les objectifs louables, mais trop souvent reportés, de faire de l'école un milieu de vie et sur la réalisation de projets d'établissement ou de projets éducatifs. L'organisation ou la réorganisation du temps touche directement les

tâches d'enseignement. Or, le modèle actuel de détermination de ces tâches correspond à l'organisation mécanique du temps consacré aux apprentissages. Des formes d'organisation plus souples, moins morcelées, conduisent donc à une remise en question du modèle dominant de l'organisation actuelle de la tâche. C'est là un incontournable qu'il faut faire bouger aussi et un soutien doit être accordé aux innovations en ce domaine ». *Réaffirmer l'école*, Rapport du groupe de travail sur la réforme des curriculums, dit Rapport Inchauspé (page 41), juin 1997. (CEFRIQ, 2005, p. 5)

De nombreuses études ont indiqué quels étaient les modèles organisationnels favorisant la persévérance et la réussite scolaires, Robertson et Collerette (2005) :

Sur le plan organisationnel, certaines études (Bryk et Thum, 1989 ; Rumberger, 1995) montrent que les écoles plus petites tendent à favoriser la participation des élèves dans des activités parascolaires, et à permettre un encadrement mieux adapté et plus étroit de la part des adultes. Les études suggèrent aussi que les écoles qui incorporent une grande diversité de cheminements éducatifs au secondaire et qui comportent une population très diversifiée sur les plans ethniques, culturels, intellectuels semblent moins efficaces (Rumberger, 1995). Les chercheurs observent également que le passage du primaire au secondaire constitue une expérience stressante qui aurait des « effets délétères » sur la réussite scolaire (Entwisle, 1990). (Robertson et Collerette, 2005. p. 691)

Des pistes de solution sont également identifiées :

Par exemple, il y a beaucoup moins de décrochage dans les écoles où les relations entre les élèves et le personnel enseignant sont positives et ce, indépendamment du genre de l'élève, du milieu socioéconomique d'origine ou de la structure familiale. Toutefois, un tel constat ne vaut que pour les écoles de moins de 1 500 élèves. (SIAA, 2007, p. 1)

Sur le plan des pratiques éducatives, Janosz (2000), citant Archambault et Chouinard (1996), explique que les écoles où l'on utilise une gamme variée de pratiques pédagogiques semblent les plus efficaces. De plus, ces écoles définies comme efficaces font usage de stratégies de gestion novatrices, d'un bon système d'encadrement ainsi que d'un système de reconnaissance axé sur le renforcement plutôt que sur la punition. (Robertson et Collerette 2005. p. 691)

2.7. Perspective socioconstructiviste de la recherche

Dès le début de la recherche, la démarche effectuée avec les écoles visait à mieux comprendre les défis des écoles pour assurer la persévérance et la réussite scolaires et à les accompagner tout au long de la recherche. Une posture épistémologique socioconstructiviste a été adoptée :

En tant que théorie de la connaissance, le socioconstructivisme ne dit pas ce qu'il faut enseigner ni comment l'enseigner, mais il teinte de manière significative la façon de concevoir la nature des savoirs enseignés à l'école, ce qui en permet l'appropriation et ce qui rend possible leur transmission (Legendre, 2007). [...] En contexte éducatif, s'inscrire dans un tel paradigme, c'est considérer qu'on peut difficilement aborder la transmission des savoirs sans s'interroger sur leur nature et donc sans se référer, ne serait-ce qu'implicitement, à une épistémologie consistant à prendre en considération les processus qui en permettent la constitution et l'appropriation. C'est aussi aborder ces processus dans leurs dimensions cognitive, sociale et culturelle, ces dimensions étant considérées comme interdépendantes. [...] Opter pour un tel paradigme a nécessairement des incidences sur le type de rapports aux savoirs que l'école tente d'instaurer : *rapport actif* puisqu'il suppose un engagement personnel, *rapport constructif*, puisqu'il transforme, *rapport émancipateur*, puisqu'il outille, *rapport critique*, puisqu'il favorise une mise à distance, *rapport contextualisé* puisqu'il est relié à des usages sociaux et indissociable de rapports à autrui. [...] En tant que paradigme épistémologique, le socioconstructivisme conduit à établir d'étroites relations entre le culturel, le social et le cognitif. (Legendre, 2008, p. 69-70)

Il s'agit aussi d'une recherche qui peut être qualifiée de collaborative, puisque la posture épistémologique socioconstructiviste a permis un va et vient entre l'école et les chercheurs et une modulation des interventions. Desgagné (1997) précise le concept :

Trois énoncés viennent structurer cette conceptualisation:

- 1) l'approche collaborative suppose une démarche de coconstruction entre les partenaires concernés;
- 2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens;
- 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique.

À l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socioconstructiviste du « savoir » à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation. (Desgagné, 1997, p. 371)

De plus, Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001) considèrent que la recherche collaborative vise davantage à rapprocher les chercheurs et les praticiens pour en venir à une « coconstruction de sens ». (p. 387) Ils placent au premier plan le point de vue des praticiens et leur reconnaissent une compétence au sens de Giddens, soit « d'exercer leur jugement et d'orienter la prise de décision en situation, en fonction des conditions qui prévalent et des enjeux en présence dans le contexte d'action spécifique qui est le sien. » (p. 374) L'approche éducative exige plus du chercheur qui, selon Laplante et Brickhouse, 1992; McNiff, 1997; Meirieu, 1991; Roy-Bureau, 1997; Soltis, 1990, est avant tout un éducateur engagé dans une entreprise morale qui vise l'autre, son développement pour son mieux-être et celui de la société. » (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, et Couture, 2001, p. 54). C'est en se référant au cadre conceptuel que l'équipe de recherche a fixé les objectifs de la recherche.

2.8. Objectifs

- 2.8.1. Appuyer les équipes-écoles dans leur recherche pour la mise en place des meilleurs moyens pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.
- 2.8.2. Inventorier, analyser et évaluer avec les membres de chacune des communautés éducatives les mesures prises pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires et pour prévenir le décrochage des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.
- 2.8.3. À partir de l'analyse des données recensées dans chaque communauté éducative et des plus récentes recherches universitaires dans le domaine, élaborer avec les membres de chacune des communautés éducatives un plan d'action-intervention à mettre en place au cours des trois dernières années de la recherche.
- 2.8.4. Soutenir et accompagner les membres de chacune des communautés éducatives dans la mise en œuvre de leur plan d'intervention en leur fournissant ou en rendant accessible l'instrumentation requise.

- 2.8.5. Acquérir une meilleure connaissance du cheminement scolaire et des modes d'apprentissage des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu relativement défavorisé.
- 2.8.6. Identifier de nouvelles pratiques organisationnelles et pédagogiques adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons, de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu relativement défavorisé.
- 2.8.7. Mettre en place avec les membres de chacune des communautés éducatives un mécanisme d'évaluation du plan d'intervention et les préparer à une prise en charge complète et autonome de leur plan d'intervention.
- 2.8.8. Augmenter, au besoin, le niveau de compétences interculturelles des membres de l'équipe-école et une meilleure connaissance des stratégies d'enseignement et d'intervention sociale les plus appropriées en contexte interculturel.
- 2.8.9. Améliorer, au besoin, le partenariat entre l'école et les parents afin de soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire.
- 2.8.10. Élaborer et valider un modèle générique de recherche-action-intervention en contexte interculturel comprenant divers aspects pédagogiques et organisationnels transférables dans d'autres milieux scolaires.

3. Méthodologie

3.1. Choix méthodologique

À l'instar de Fortin et Letendre (Toussaint et Fortin, 1997), l'équipe de recherche a utilisé la méthode des systèmes souples, méthode mise au point par P. B Checkland dans la résolution de problèmes complexes liés à des activités humaines afin d'analyser les facteurs qui influencent ou entravent la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles vivant en milieux défavorisés. Cette méthode consiste à tenir compte, dès le départ, de la diversité des représentations des acteurs impliqués dans une situation. (Checkland, 1981 et 1990; Claux et Gélinas, 1982; Gélinas, 1984; Gélinas et Pilon, 1988) La méthode Checkland comporte trois phases :

La première phase en est une de questionnement, soit l'élaboration d'une problématique sur la base des perspectives diverses sur lesquelles les acteurs fondent leur formulation de ce qui fait problème dans une situation donnée.

La deuxième phase de la démarche est celle de la conceptualisation des divers systèmes d'activités humaines qui apparaissent pertinentes à la traduction en action des diverses perspectives décrivant la problématique.

La troisième phase en est une de délibération entre les acteurs par la comparaison des modèles conceptuels à la situation problématique et à la prise de décision de mesures à prendre pour améliorer la situation. Cette démarche est celle de la résolution des problèmes.

Plusieurs des processus connus de résolution de problèmes présentent les 7 étapes suivantes :

- 1) Formulation du problème;
- 2) Inventaire des solutions possibles;
- 3) Analyse comparative des solutions;
- 4) Choix de la solution optimale;
- 5) Élaboration d'un plan d'action;
- 6) Mise en œuvre du plan d'action;
- 7) Évaluation des résultats (processus). (Toussaint et Fortin, 1997, p. 326-327)

Cette méthode a donné lieu à la mise en place d'un comité de recherche-action-intervention (CRAI) dans chacune des écoles. Il devait être composé de membres de la communauté éducative de l'école (un membre de la direction, quatre enseignantes ou enseignants, des professionnelles et

professionnels non-enseignants, des parents et des membres d'organismes communautaires), du chercheur ou de la chercheuse responsable et de l'adjointe de recherche. De par sa composition et son mandat, le CRAI est une pratique collaborative dans le sens entendu par Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, Mérini, Blain, Cusson, Moreau, Grenier (2011) :

Pour nous, les pratiques collaboratives désignent un processus (Sykes, 2001) d'intégration et d'articulation entre les objets véhiculés dans et par les différentes cultures auxquelles s'expose l'enfant (Mérini, 1995; Hughes et Greenhough, 2007), processus faisant appel à une négociation entre les acteurs (Christenson et Sheridan, 2001; Landry, Levin, Rowe et Nickelson, 2010) cherchant à établir une forme de consensus (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006). (p. 131)

Cette structure rejoint aussi les assises de l'approche de partenariat. Dans leur ouvrage Python, Asdih et Larivée (2008) rappellent que :

C'est autour d'un objet, de l'identification d'un problème, et dans un contexte précis que se construit un partenariat. L'analyse étymologique de la notion montre qu'il s'agit d'œuvrer ensemble dans « une action commune et négociée » au sein de relations complexes de partage des bénéfices et des responsabilités, de relations d'opposition/coopération, avec le risque cependant de confusion identitaire (Mérini, 2001 et Python, Asdih et Larivée, 2008, p. 231)

Ils soulignent que :

Dans tout partenariat la connaissance réciproque des acteurs et de leurs positionnements est la base minimale pour co-construire l'intervention, notamment pour articuler les ressemblances et les différences entre intervenants en vue de bâtir une entente sur certains points nodaux. (Python, Asdih et Larivée, 2008, p. 231)

Ils ajoutent :

Les partenariats visent de nouvelles configurations éducatives, une transformation des pratiques et mettent en œuvre des innovations tant au niveau des procédures que des dispositifs [...] Sur le terrain scolaire, Mérini (2001) distingue 3 réseaux d'ouverture et de collaboration: 1) regard; 2) action et 3) synergie. Le premier renvoie à des actions ponctuelles d'un intervenant dans l'école ou d'une rencontre à l'extérieur de l'école. Le deuxième correspond à des actions de formation plus longues avec l'utilisation pédagogique du territoire du partenaire et des allers-retours avec les apprentissages en classe. Elle définit le troisième comme : un réseau [...] de type recherche-innovation qui vise la transformation des pratiques et (ou) des mentalités [...] « Les savoirs en cause sont les résultats d'une construction active due à la transformation des modes de réponses antérieures afin d'opérer des transferts ou

régulations dans une perspective de développement de l'action. (Mérini, 2001)
(Python, Asdih et Larivée, 2008, p. 232-233)

3.2. Population

Le choix des quatre écoles a été confié aux commissions scolaires francophones de l'île de Montréal. La population des quatre écoles variait en 2011-2012 entre 800 et 1400 élèves. Les élèves invités à participer à la recherche appartenaient en 2008-2009 à la cohorte du 1^{er} cycle du secondaire (1^{ère} et 2^e secondaires). La recherche ciblait tous les élèves, ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Le choix des écoles tenait compte de la situation socioéconomique des élèves. Les écoles sont classées sur une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé.

L'indice de milieu socio-économique (IMSE) des écoles variait en 2010-2011 de 7 à 10.

L'indice de milieu socio-économique (IMSE) est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). (MELS, 2011b)

L'indice du seuil de faible revenu variait en 2010-2011 de 8 à 10 pour les quatre écoles.

Le seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. (MELS, 2011b)

Le niveau de défavorisation varie d'une concentration importante dont la valeur maximale de l'indice est de 56,09 à une présence minime dont la valeur minimale de l'indice est de 0,82. Deux écoles ayant des indices de défavorisation dont la valeur variait entre 6,43 et 12,80 étaient situées dans des zones considérées comme ayant une présence faible du niveau de défavorisation. Deux autres écoles ayant des indices de défavorisation dont la valeur oscillait entre 21,25 et 29,95 étaient situées dans des zones de défavorisation considérées comme ayant une présence importante du niveau de défavorisation. (*Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation. Inscriptions au 18 novembre 2011.* Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. 2012)

Calcul de l'indice de défavorisation des écoles selon la méthode « IGD pondéré ». L'élève transporte à son école l'indice global de défavorisation (IGD) de sa zone de résidence. Il faut noter que les élèves résidant à l'extérieur de l'île de Montréal et de la MRC Vaudreuil-Soulanges n'ont pas d'indice. L'indice de défavorisation des écoles est établi de la façon suivante :

- 1) On calcule, pour chaque décile, le coefficient de pondération en prenant l'indice moyen de chaque décile et en le divisant par l'indice moyen du premier décile.
- 2) Le coefficient de pondération a pour effet d'accorder un poids relatif de défavorisation encore plus grand aux élèves issus des zones les plus défavorisées. Il s'agit ici de tenir compte de la probabilité plus grande qu'ont ces élèves d'être inscrits dans une école où la concentration d'élèves de milieux défavorisés est importante.
- 3) On multiplie l'indice global de défavorisation associé à la zone de résidence de l'élève par le coefficient de pondération correspondant au décile de cette zone.
- 4) On fait la sommation des résultats obtenus pour tous les élèves de l'école.
- 5) On divise cette sommation par le nombre total d'élèves de l'école qui ont un indice. (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2012, p. 12)

3.3. Échantillon

L'échantillon était composé de 900 élèves de 1^{ère} et 2^e secondaires répartis dans quatre écoles secondaires publiques et pluriethniques francophones de l'île de Montréal. Les données des tableaux, à l'exception de celles portant sur les entrevues, ont été recueillies à partir des réponses fournies volontairement par les élèves au questionnaire sociodémographique en 2008 et 2009. En ce qui concerne les données touchant le seuil de faible revenu (SFR) et l'indice de milieu socio-économique (IMSE), elles ont été tirées des statistiques du MELS depuis 2008-2009, les plus récentes datent de 2010-2011¹. Ces indices n'ont pratiquement pas varié au cours des quatre années. Les données socioculturelles des élèves (langue maternelle, lieu de naissance des élèves et des parents) ont été tirées des différents portraits socioculturels des écoles publiés annuellement par le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (CGTSIM) (Sévigny, 2009, 2010, 2011 et 2012). Les portraits de 2008 à 2011 ont été consultés afin de dresser un bref portrait des différentes communautés

¹ Les données relatives à l'indice du seuil de faible revenu et l'indice de milieu socio-économique sont issues du document du ministère de l'Éducation, Loisir et du Sport intitulé *Indices de défavorisation 2010-2011* (2011) disponible sur le site du MELS.

d'apprentissages de la recherche. Ces données ne sont toutefois pas fournies dans le présent rapport afin de préserver la confidentialité des noms des écoles, mais analysées et présentées brièvement pour chacune des communautés d'apprentissage.

Tableau 4

Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée²

Écoles	Nombre d'élèves	Élèves nés au Québec	Élèves nés ailleurs au Canada	Élèves nés à l'étranger	Pères nés à l'étranger	Mères nées à l'étranger	Langue maternelle autre que le français	Français langue parlée avec leur père	Français langue parlée avec leur mère	Français langue parlée avec les frères et sœurs	Français langue parlée avec les amis
A	350	82,8 %	0,8 %	16,4 %	64,6 %	62,9 %	37,1 %	77 %	73,6 %	88 %	94,6 %
B	200	54,0 %	1,0 %	44,5 % ³	93,5 %	91,0 %	88,0 %	19,0 %	19,5 %	57,0 %	80,5 %
C	256	60,2 %	0,8 %	37,9 % ⁴	93,0 %	95,7 %	62,5 %	16,7 %	14,3 %	42,4 %	53,5 %
D	94	73,4 %	1,1 %	25,5 % ⁵	72,4 %	71,3 %	59,5 %	44,9 %	49,5 %	72,3 %	95,7 %
Total	900	67,6 %	0,9 %	31 %	80,9 %	80,2 %	61,7 %	39,4 %	39,2 %	64,9 %	81,1 %

3.3.1. Communauté d'apprentissage A

Cette communauté d'apprentissage se distingue des autres sur plusieurs plans. Ainsi, l'école est celle qui accueille le plus grand nombre d'élèves. En 2010-2011, l'indice du seuil de faible revenu de l'école était le moins élevé parmi les quatre écoles participantes; l'indice de milieu socio-économique était également le moins élevé⁶.

² Pourcentages établis à partir des réponses fournies par les élèves (année scolaire 2008-2009) au questionnaire sociodémographique.

³ 0,5 % élèves ne connaissant pas leur pays de naissance.

⁴ 1,2 % élèves ne connaissant pas leur pays de naissance.

⁵ 1,2 % élèves ne connaissant pas leur pays de naissance.

⁶ Les données relatives à l'indice du seuil de faible revenu et l'indice de milieu socio-économique sont issues du document du ministère de l'Éducation, Loisir et du Sport intitulé *Indices de défavorisation 2010-2011* (2011) disponible sur le site du MELS: [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956, consulté en août 2012]

En ce qui concerne la diversité ethnoculturelle des élèves, l'école est celle qui a le moins d'élèves issus de l'immigration et parmi ceux-ci, la majorité d'entre eux sont de deuxième génération ce qui n'est pas tout à fait le cas dans les autres écoles⁷. En effet, la majorité des parents des élèves issus de l'immigration sont nés à l'étranger et proviennent de divers pays. C'est l'école où l'on retrouve la plus importante concentration d'élèves de la même origine ethnique. Enfin, l'école se distingue des autres écoles de l'échantillon, car c'est la seule communauté d'apprentissage où le français est dans une très forte proportion la langue la plus parlée à la maison et la langue maternelle de la majorité des élèves.

Tableau 5

Participants – Communauté A

Niveau	Élèves	Filles	Garçons
1 ^{ère} secondaire	150	82	68
2 ^e secondaire	200	90	110
1 ^{er} cycle	350	172	178

⁷ Les données relatives à la variété et la diversité des groupes ethniques sont issues d'un document du CGTSM intitulé *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal* (2011).

Tableau 6

Nombre d'entrevues (n = 29) – Communauté A

Parents	Enseignantes et enseignants	Membres du personnel non-enseignant - Membres de la direction	Membres de la communauté	Élèves
n = 2	n = 7	n = 6	n = 2	n = 12 (2 focus group et 3 entrevues individuelles)

Tableau 7

Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée - – Communauté A⁸

Années	Élèves nés au Québec	Élèves nés ailleurs au Canada	Élèves nés à l'étranger	Pères nés à l'étranger	Mères nées à l'étranger	Langue maternelle autre que le français	Français langue parlée avec leur père	Français langue parlée avec leur mère	Français langue parlée avec les frères et sœurs	Français langue parlée avec les amis
2008 - 2009	82,8 % ⁹	0,8 %	16,4 %	64,6 %	62,9 %	37,1 %	77 %	73,6 %	88 %	94,6 %

⁸ Données fournies par les élèves.

⁹ Pourcentages établis à partir des réponses au questionnaire sociodémographique fournies par les élèves du premier cycle du secondaire inscrits pour l'année scolaire 2008-2009 ayant obtenu le consentement de leurs parents de participer à la recherche.

3.3.2. Communauté d'apprentissage B

Cette communauté d'apprentissage accueille un moins grand nombre d'élèves que les écoles A et C. En 2010-2011, l'indice du seuil de faible revenu de l'école était plus élevé que celui de l'école A mais inférieur à ceux des écoles C et D. L'indice de milieu socio-économique était pratiquement le même que celui de l'école A et moins élevé que ceux des écoles C et D.

En ce qui concerne la diversité des groupes ethniques, l'école se distingue de l'école A avec la plus forte proportion, près de 50%, d'élèves nés à l'étranger. C'est d'ailleurs la communauté d'apprentissage du présent échantillon qui accueille le 2^e plus grand nombre d'élèves issus de l'immigration. Toutefois, si les élèves issus de l'immigration se partagent de manière proportionnelle quant à leur lieu de naissance (nés au Québec versus nés à l'étranger), les parents de ces derniers sont dans une très grande proportion nés à l'étranger.

Enfin, le français n'est pas la langue la plus fréquemment parlée à la maison par les élèves de cette communauté tout comme pour l'école C est l'école où l'on retrouve la plus faible proportion d'élèves ayant le français comme langue maternelle.

Tableau 8

Participants – Communauté B

Niveau	Élèves	Filles	Garçons
1 ^{ère} secondaire	85	34	51
2 ^e secondaire	115	62	53
1 ^{er} cycle	200	96	104

Tableau 9

Nombre d'entrevues (n = 44) – Communauté B

Parents	Enseignantes et enseignants	Membres du personnel non-enseignant - Membres de la direction	Membres de la communauté	Élèves
n = 5	n = 9	n = 8	n = 5	n = 17 (3 focus group)

Tableau 10

Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée – Communauté B¹⁰

Années	Élèves nés au Québec	Élèves nés ailleurs au Canada	Élèves nés à l'étranger	Pères nés à l'étranger	Mères nées à l'étranger	Langue maternelle autre que le français	Français langue parlée avec leur père	Français langue parlée avec leur mère	Français Langue parlée avec les frères et sœurs	Français langue parlée avec les amis
2008 - 2009	54,0% ¹¹	1,0 %	44,5 %	93,5 %	91,0 %	88,0 %	19,0 %	19,5 %	57,0 %	80,5 %

3.3.3. Communauté d'apprentissage C

Cette communauté d'apprentissage accueille environ le même nombre d'élèves que l'école B. En 2010-2011, l'indice du seuil de faible revenu de l'école était le plus élevé des quatre écoles. L'indice de milieu socio-économique était le 2^e plus élevé de l'échantillon.

¹⁰ Données fournies par les élèves.

¹¹ Pourcentages établis à partir des réponses au questionnaire sociodémographique fournies par les élèves du premier cycle du secondaire inscrits pour l'année scolaire 2008-2009 ayant obtenu le consentement de leurs parents de participer à la recherche.

Pour ce qui est de la diversité des groupes ethniques, l'école est caractérisée par la présence la plus importante d'élèves issus de l'immigration. Une bonne proportion des élèves ignorent le lieu de naissance de leurs parents. En ce qui concerne le lieu de naissance, un peu moins des 2/3 des élèves sont nés au Québec et ils ont dans la même proportion une autre langue que le français comme langue maternelle. Toutefois, 85% des élèves parlent une autre langue à la maison.

Tableau 11

Participants – Communauté C

Niveau	Élèves	Filles	Garçons
1 ^{ère} secondaire	125	60	65
2 ^e secondaire	131	70	61
1 ^{er} cycle	256	130	126

Tableau 12

Nombre d'entrevues (n = 43) – Communauté C

Parents	Enseignantes et enseignants	Membres du personnel non-enseignant - Membres de la direction	Membres de la communauté	Élèves
n = 6 (1 <i>focus group</i> avec 4 pères et 2 entrevues individuelles)	n = 3	n = 12	n = 3	n = 19 (4 <i>focus group</i> de 4 élèves et 3 entrevues individuelles)

Tableau 13

Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée – Communauté C¹²

Années	Élèves nés au Québec	Élèves nés ailleurs au Canada	Élèves nés à l'étranger	Pères nés à l'étranger	Mères nées à l'étranger	Langue maternelle autre que le français	Français langue parlée avec leur père	Français langue parlée avec leur mère	Français langue parlée avec les frères et sœurs	Français langue parlée avec les amis
2008 - 2009	60,2 % ¹³	0,8 %	37,9 %	93,0 %	95,7 %	62,5 %	16,7 %	14,3 %	42,4 %	53,5 %

3.3.4. Communauté d'apprentissage D

Cette école accueille le moins d'élèves. En 2010-2011, l'indice du seuil de faible revenu était le 2^e plus élevé et celui de milieu socio-économique le plus élevé des écoles.

L'école se situe au 3^e rang en ce qui concerne le nombre d'élèves issus de l'immigration. Le français est la langue la plus parlée avec les amis par rapport aux autres écoles, un peu plus que les élèves des écoles A.

¹² Données fournies par les élèves.

¹³ Pourcentages établis à partir des réponses au questionnaire sociodémographique fournies par les élèves du premier cycle du secondaire inscrits pour l'année scolaire 2008-2009 ayant obtenu le consentement de leurs parents de participer à la recherche.

Tableau 14

Participants – Communauté D

Niveau	Élèves	Filles	Garçons
1 ^{ère} secondaire	65	28	37
2 ^e secondaire	29	14	15
1 ^{er} cycle	94	42	52

Tableau 15

Nombre d'entrevues (n = 29) – Communauté D

Parents	Enseignantes et enseignants	Membres du personnel non-enseignant – Membres de la direction	Membres de la communauté	Élèves
n = 6	n = 4	n = 6	n = 6	n = 9 (entrevues individuelles)

Tableau 16

Lieux de naissance, langue maternelle et langue parlée – Communauté D¹⁴

Années	Élèves nés au Québec	Élèves nés ailleurs au Canada	Élèves nés à l'étranger	Pères nés à l'étranger	Mères nées à l'étranger	Langue maternelle autre que le français	Français langue parlée avec leur père	Français langue parlée avec leur mère	Français langue parlée avec les frères et sœurs	Français langue parlée avec les amis
2008-2009	73,4 % ¹⁵	1,1 %	25,5 %	72,4 %	71,3 %	59,5 %	42,5 %	47,8 %	63,8 %	95,7 %

¹⁴ Données fournies par les élèves.

¹⁵ Pourcentages établis à partir des réponses au questionnaire sociodémographique fournies par les élèves du premier cycle du secondaire inscrits pour l'année scolaire 2008-2009 ayant obtenu le consentement de leurs parents de participer à la recherche.

3.4. Instrumentation

3.4.1. Étude des relations entre les variables qui reflètent l'ethnicité, le réseau social et les résultats scolaires

En ce qui concerne le volet quantitatif, l'équipe de recherche a eu recours aux résultats scolaires des élèves et à deux questionnaires : *Questionnaire sociodémographique* et *Questionnaire de Perception de l'Environnement des Personnes* (PEP). Après avoir obtenu les consentements signés par les parents ou tuteurs autorisant leurs enfants à participer à la recherche, les questionnaires¹⁶, regroupés dans un même document, ont été administrés dans les quatre écoles à la fin 2008 et au début de 2009.

Le *Questionnaire sociodémographique* a été élaboré par les membres de l'équipe pour obtenir des élèves des renseignements portant sur le sexe, l'âge, l'origine ethnoculturelle, la langue d'origine ainsi que celle de leurs parents, la langue parlée avec leur père, avec leur mère, avec leurs frères et sœurs et avec leurs amis, les deux principales activités parascolaires et la situation familiale (vivre avec ses parents ou avec un seul parent ou avec un tuteur ou autre).

Le *Questionnaire de Perception de l'Environnement des Personnes* (PEP) (Fortier, 1982; Fortier et Parent, 1983; Fortier, 1991; 1994 et 1996) évalue l'importance des personnes significatives du réseau social d'un adolescent en tenant compte des personnes présentes dans les trois réseaux d'échanges fondamentaux à l'adolescence: la famille, l'école et la communauté environnante (Bronfenbrenner, 1979 et 1996) et cerne, par le fait même, les principaux contextes d'interactions vécus par une adolescente ou un adolescent. Le questionnaire présente 15 activités ou mises en situations prédéfinies, regroupées en catégories sur la base de leur nature et de leur signification sociale, décrivant un contexte de vie plausible à cet âge en se basant sur divers thèmes : expérience heureuse, orientation professionnelle et scolaire, conflit interpersonnel, apparence physique, prise de décision, habiletés personnelles, sexualité, échec scolaire, déception ressentie face à un être cher, croyances religieuses et choix de vie. L'adolescente ou l'adolescent confronté(e) à ces activités ou à ces mises en situation doit évaluer, à l'aide d'une échelle de type Likert, l'importance des échanges relationnels avec les six personnes les plus significatives de son environnement qui tiennent des rôles définis : de père, de mère, du meilleur ami de même sexe et celui de sexe opposé, de même que de l'adulte de confiance de même sexe et celui de sexe opposé. Les résultats au questionnaire permettent d'identifier les personnes concrètes qui tiennent ces rôles et de quantifier leur niveau d'importance pour le participant (Fortier, Lachance, Hamel, & Marchand, 2001). Les études ayant analysé les qualités psychométriques du PEP (Fortier, 1991, 1994, 1996) ont établi que cet instrument est suffisamment sensible pour adhérer aux construits théoriques qu'il doit mesurer (validité de construit). Également, la validation du PEP en 2001 auprès d'un échantillon de 548 adolescents de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean et de

¹⁶ Annexe I – Les deux questionnaires

Montréal a fait ressortir des différences au niveau des origines ethniques, du sexe, de l'âge et de l'importance des personnes du réseau social de l'adolescente et de l'adolescent (Fortier, Lachance & Toussaint, 2001). Ces résultats constituent un appui à la validité de construit de l'instrument auprès des adolescentes et adolescents d'origine ethnoculturelle. De plus, avec des coefficients de cohérence interne alpha se situant entre 0,87 et 0,94 pour l'ensemble des mises en situation, la fidélité est jugée satisfaisante.

Les résultats au PEP des élèves québécois majoritairement issus de l'immigration seront comparés à ceux des élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec des mêmes niveaux scolaires d'écoles comparables du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Les directions des écoles ont fourni aux chercheurs au cours des trois premières années de la recherche les résultats scolaires des élèves dans trois disciplines : français, mathématique et anglais. Les résultats aux deux questionnaires ont été mis en lien avec les résultats scolaires des élèves. Les chercheurs ont établi une liste des élèves ayant quitté l'école après chacune des années scolaires et ont tenté d'en connaître les motifs. Du fait que les chercheurs ne pouvaient pas avoir accès dans un délai raisonnable aux données en provenance de la banque de données Charlemagne, il a été nécessaire de se limiter uniquement aux données fournies par les écoles participantes. Il a donc été impossible d'avoir accès aux résultats scolaires inscrits au dossier de chacun des élèves ainsi que l'école fréquentée.

Ces résultats n'ont toutefois pas pu être comparés, d'une école à une autre ou d'un groupe-classe à un autre au sein de la même école compte tenu de la non uniformisation des instruments de mesure et des critères d'évaluation. C'est pourquoi, il s'est avéré nécessaire de transformer les résultats scolaires en les normalisant à l'intérieur de chaque groupe-classe : moyenne de 0 et écart type de 1.

Ce choix a été confirmé lors de l'analyse des résultats scolaires fournis par les écoles, où des erreurs ont été découvertes et portées à l'attention des directions des écoles. Dans une école, les résultats de toutes les disciplines du sommaire de la fin du 1^{er} cycle (2^e secondaire) étaient identiques à ceux de l'étape 3 de la 1^{ère} secondaire. Cette erreur fut attribuée à une saisie erronée des données suite à des changements fréquents des personnes occupant le poste de technicien en organisation scolaire (TOS). Dans une autre école, l'examen des résultats scolaires de toutes les disciplines a permis de découvrir que plusieurs élèves ayant obtenu pendant l'année scolaire de bons résultats dans une discipline pour les trois compétences disciplinaires échouaient la quatrième étape et la discipline. Certains résultats scolaires ont dû ainsi être éliminés.

L'opération passation des questionnaires fut une entreprise importante. Tous les membres de l'équipe ayant à administrer les deux questionnaires ont reçu une formation portant sur un guide d'instruction préparé pour la passation des questionnaires¹⁷. Il comprenait des transparents pour assurer la plus

¹⁷ Annexe II – Guide d'instructions pour l'administration du questionnaire sociodémographique et du PEP

grande uniformité possible relativement aux clarifications à fournir aux élèves en réponse à leurs questions et une fiche d'identification des groupes¹⁸. Des lettres de remerciements¹⁹ ont été envoyées aux enseignantes et enseignants dans certaines écoles.

Le climat lors de la passation des questionnaires a varié selon les groupes en fonction du degré de collaboration de l'enseignante ou l'enseignant et de son niveau de gestion de classe. Des membres de l'équipe ont dû à l'occasion rétablir la discipline avant de procéder à la passation des questionnaires. Quelques enseignantes et enseignants n'ayant pas été informés par la direction qu'ils devaient céder leur période d'enseignement pour la passation des questionnaires ont eu des réactions de frustration, parfois fortes, ne favorisant pas leur participation subséquente à la recherche. En ce qui concerne le PEP, plusieurs élèves ont éprouvé des difficultés à identifier des adultes de confiance dans leur entourage. Ce fut particulièrement le cas chez les élèves récemment arrivés au Québec.

3.4.2. Perception des membres de la communauté éducative sur la persévérance et la réussite scolaires et les moyens de réalisation

L'équipe de recherche a recueilli les données qualitatives en effectuant des observations dans les écoles à l'occasion de divers événements (assemblée générale des parents, réunion du conseil d'établissement, exposition, etc.), en participant aux CRAI et en menant en 2008-2009 et 2009-2010 des entrevues individuelles semi-dirigées auprès des membres de la communauté éducative et des « *focus group* ».

Les entrevues avaient pour objectif de connaître de manière approfondie les perceptions des membres de la communauté éducative sur différents thèmes liés à la persévérance et la réussite scolaires. Des canevas d'entrevue ont été conçus spécifiquement pour chaque sous-groupe composant la communauté éducative (ex. élèves, enseignantes et enseignants, etc.)²⁰.

¹⁸ Annexe III – Fiche d'identification des groupes

¹⁹ Annexe IV – Lettre de remerciements

²⁰ Annexe V – Canevas d'entrevues

Tableau 17

Nombre d'entrevues (N)

Parents	Enseignantes et enseignants	Membres du personnel non-enseignant	Membres de la communauté	Élèves
<i>n</i> = 19	<i>n</i> = 23	<i>n</i> = 32	<i>n</i> = 16	<i>n</i> = 57 élèves Total : 147 personnes

La durée des entrevues fut très variable d'un milieu à l'autre et d'un acteur à l'autre.

3.4.3. Revue de littérature

Dès le début de la recherche en 2008, des adjointes de recherche ont préparé une revue de littérature scientifique sur les thèmes liés à la recherche. Après avoir convenu d'un modèle, elles ont produit des résumés touchant une cinquantaine de documents. Ils ont été regroupés par thèmes²¹ et déposés dans un site web accessible uniquement aux membres des quatre communautés éducatives et aux chercheurs ainsi que dans un autre site réservé exclusivement aux chercheurs.

3.5. Déroulement

La recherche s'est déroulée dans quatre écoles secondaires publiques et pluriethniques de trois commissions scolaires francophones de Montréal. Elle s'est poursuivie pendant quatre ans sauf dans une des écoles où elle a été interrompue au début de la troisième année.

3.5.1. Mise sur pied d'un partenariat

La direction des services aux communautés culturelles du MELS a insisté pour que les trois commissions scolaires francophones de l'île de Montréal participent à la recherche. Une démarche pour la mise sur pied d'un partenariat a été entreprise auprès des trois commissions scolaires. L'équipe de recherche souhaitait obtenir de la part des commissions scolaires un engagement relativement à leur participation à la recherche pendant quatre ans. Cet engagement devait se traduire par la désignation, par chacune des commissions scolaires, d'une ou de plusieurs écoles répondant aux critères de sélection fixés par les chercheurs, à savoir des écoles ayant un indice de défavorisation relativement

²¹ Annexe VI – Liste des résumés par thème

élevé, une concentration multiculturelle, c'est-à-dire un pourcentage élevé d'élèves issus d'une autre culture, une forte proportion d'élèves appartenant à des minorités visibles, l'acceptation de la recherche par la direction et idéalement par les enseignantes et les enseignants des écoles. Les commissions scolaires, pour leur part, s'engageaient à déléguer une représentante ou un représentant au comité de suivi de la recherche et à assumer les frais de libération des enseignantes et enseignants qui participeraient au comité de recherche action-intervention (CRAI) mis sur pied dans chacune des écoles. Ces libérations équivalaient à 2,5 jours par enseignante ou enseignant par année pour un maximum de quatre enseignantes ou enseignants ou 10 jours.

Une des trois commissions scolaires a d'abord refusé de participer. Les deux autres ont accepté, mais une seule s'est engagée par écrit. Dans deux écoles, une rencontre avec la direction a suffi pour qu'elles acceptent de participer à la recherche. Dans une autre, des contacts ont été faits avec un commissaire et un enseignant de l'école avant de rencontrer la direction et les enseignantes et enseignants qui ont donné leur aval à la recherche. En ce qui concerne la commission scolaire qui avait refusé dans un premier temps, un contact a été fait avec une personne des services éducatifs de la commission scolaire sensible à la question des élèves issus de l'immigration. Cette personne a facilité la présentation du projet de recherche à une direction d'école puis aux enseignantes et enseignants qui l'ont accepté.

Les trois commissions scolaires ont désigné une personne pour les représenter au comité de suivi. Deux experts externes ont été sollicités pour faire partie de ce comité. Ce dernier a été mis en place pour accompagner l'équipe de recherche pendant les quatre années. Deux fois par année, les chercheurs présentaient aux membres du comité l'état d'avancement de la recherche et les défis qu'ils avaient à relever. Ces derniers faisaient part de leurs réactions et de leurs suggestions aux chercheurs.

À l'exception d'une école, la participation des trois autres écoles a été obtenue grâce à des contacts personnels des membres de l'équipe de recherche. Le remboursement des frais de libération fut facilité dans la commission scolaire qui avait désigné un de ses cadres pour participer au comité de suivi. Force est de constater que si l'équipe de recherche avait respecté la procédure officielle régissant les recherches universitaires dans chacune des commissions scolaires, elle aurait probablement été contrainte de repousser d'un an le début de la recherche voire même de l'annuler.

3.5.2. Financement de la recherche

Après avoir soumis à la Direction des services aux communautés culturelles du MELS les grandes lignes du projet de recherche, celle-ci a financé l'étape de rédaction détaillée du projet de recherche qu'elle a reçu positivement et convenu de financer la recherche à la hauteur de 25 % du budget. La plus grande partie du financement a été fournie par quatre universités UQAM, UQAC, UQTR et UdeM en assumant les salaires des chercheurs. L'UQAM a été celle qui a le plus contribué en prenant la responsabilité de la recherche, de la gestion financière du projet, en fournissant un local pour la

recherche, des locaux pour les rencontres, en assurant le support technologique pour les visioconférences et en assumant les salaires de trois chercheurs. L'UQAC, pour sa part, a fourni un local pour le traitement des questionnaires et des résultats scolaires et assumé les salaires d'un cochercheur et d'un professeur collaborateur. Le financement a été complété par les commissions scolaires et les écoles qui ont défrayé les coûts de libération des enseignantes et enseignants qui participaient aux rencontres du CRAI, les salaires des membres du CRAI et de tous les membres de leur personnel qui ont consacré du temps à la recherche.

Le soutien financier des commissions scolaires a été variable. Dans une des trois commissions scolaires, le remboursement des frais de libération des enseignantes et enseignants participant au CRAI a été interrompu dès la deuxième année suite au départ à la retraite de la personne qui l'avait autorisé à la commission scolaire.

3.5.3. Comité recherche-action-intervention (CRAI)

Un CRAI a été mis sur pied dans chacune des écoles. Il devait être composé des représentants des divers groupes de la communauté éducative de l'école (un membre de la direction, d'enseignantes et enseignants, de professionnelles et professionnels non-enseignants, de parents et de membres d'organismes communautaires), de la chercheuse ou du chercheur responsable et de l'adjointe de recherche.

Le mandat du CRAI était d'orienter la recherche en fonction des réalités du milieu et d'élaborer, en tenant compte des analyses des résultats aux questionnaires, des observations et des entrevues, un plan d'intervention pour améliorer la persévérance et la réussite scolaires de tous les élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles. Ce plan d'intervention, comprenant des stratégies et des moyens appropriés à chacune des écoles, un mécanisme d'évaluation et, au besoin, de la formation destinée aux membres de la communauté éducative, devait permettre d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires dès la 2^e année. Durant la 3^e année, l'équipe de recherche poursuivait son appui à l'équipe-école et, ajustait au besoin, en collaboration avec celle-ci, le plan d'intervention et élaborait un modèle d'intervention transférable à d'autres écoles. Le modèle devait être finalisé la 4^e année.

La démarche de recherche a été suivie pratiquement à la lettre, dans une des quatre écoles. Il faut noter que c'est la seule école où la directrice ou le directeur a siégé au CRAI pendant les quatre années. Il y a eu un plan d'intervention d'élaboré comprenant deux axes principaux, le premier portant sur les moyens de favoriser la communication entre les acteurs et un second touchant les approches pédagogiques. Deux guides ont été produits : un guide pour les parents et un guide de méthodologie du travail pour les élèves. Le souci d'impliquer les personnes concernées par les guides était au cœur de la démarche. Celui pour les parents a été produit en français et traduit en anglais après consultation des parents. Il a été remis aux parents en février 2011. Il devrait être traduit en tagalog, en arabe, en

tamoul et en espagnol pour en faciliter l'appropriation par un certain nombre de parents. Il s'agit d'un document de références et d'accompagnement pour aider les parents à appuyer leurs enfants dans leur parcours scolaire. Il a aussi connu une diffusion dans les écoles primaires du quartier et dans un autre quartier de la ville. Dans le cas du guide de méthodologie du travail pour les élèves, il a aussi été conçu avec leur collaboration. Deux « focus group » ont été organisés avec des élèves pour avoir leur point de vue sur le contenu et sur la forme. Un concours de dessin pour la page couverture a également été organisé pour mobiliser les élèves autour de ce projet. Le guide de méthodologie du travail a été remis aux élèves du premier cycle et à ceux de cheminement particulier de formation (CPF) au début de l'année scolaire 2011-2012.

Dans le cas des autres écoles, des parcours différents ont été empruntés pour permettre l'atteinte de certains objectifs de la recherche.

Dans une école, la représentation de la direction au CRAI a été confiée à un adjoint qui a quitté à la fin de la première année du projet. Il a été remplacé au début par une nouvelle adjointe mais le CRAI a tenu une seule rencontre durant cette 2^e année. Pendant l'année, le directeur a été nommé à un poste de cadre à la commission scolaire et il fut remplacé par un adjoint qui assumait l'intérim jusqu'à la fin de l'année. Au début de la 3^e année avec l'arrivée d'un nouveau directeur, celui-ci a informé le chercheur de son désir de limiter le nombre de comités dans l'école ce qui entraîna la dissolution du CRAI. En lieu et place, il a demandé au chercheur de siéger au sein du comité chargé de coordonner la démarche d'analyse et de rédaction de la convention de gestion et de réussite éducative (LI art. 209.2) que la commission scolaire et le MELS avaient imposée aux écoles en 2008. Le comité fut dissout après quelques rencontres. La direction a alors demandé au chercheur d'agir, sur demande, comme conseiller auprès d'elle.

Dans une autre école, le directeur a dû quitter son poste au cours de la 2^e année pour occuper une fonction à la commission scolaire. Là aussi le projet a été mis temporairement en veilleuse par le nouveau directeur qui avait d'autres priorités. Le CRAI a, par la suite, été démantelé suite au refus de la commission scolaire d'assumer les frais de libération et suite au départ de l'école de certains de ses membres.

Dans la 4^e école, le CRAI a été mis sur pied mais il n'a pas siégé. Au début de la 3^e année, la direction a indiqué au chercheur qu'elle ne souhaitait pas poursuivre la recherche.

La formule du CRAI conçue par l'équipe de recherche a, dans certains cas, heurté le style de gestion de certaines directions, voire même l'a remis en cause. Pour certaines directions, la mise en place du CRAI est apparue comme la mise sur pied d'un comité de plus qui engendrait des coûts associés à la libération des enseignantes et enseignants lors des quatre ou cinq rencontres prévues annuellement, même s'il avait été convenu avec les commissions scolaires qu'elles défraieraient les coûts de libération. Deux directions ont confié à une adjointe ou un adjoint la responsabilité de les représenter

au sein du CRAI. Toutes les directions ont désigné, parmi leur personnel, les membres du CRAI plutôt que d'ouvrir la participation à l'ensemble des membres de la communauté éducative. Les enseignantes et enseignants choisis la première année œuvraient majoritairement en 1^{ère} et 2^e secondaires. Dans toutes les écoles, il s'est avéré pratiquement impossible d'avoir la participation des parents sur ce comité qui tenait ses rencontres pendant la journée et, dans deux écoles, celle d'un intervenant communautaire. Certaines directions ont souhaité que les résultats des premières analyses leur soient communiqués avant qu'ils soient transmis aux membres du CRAI.

3.5.4. Communauté d'apprentissage A

- 2008-2009
 - Passation des questionnaires et entrevues.
 - Élaboration du portrait de l'école à l'aide des deux questionnaires complétés et des entrevues.
 - Un portrait détaillé des résultats aux questionnaires fut produit et présenté à la direction. L'analyse des résultats scolaires a permis de découvrir des anomalies dans les notes apparaissant aux bulletins des élèves dans certaines disciplines. Elles ont été signalées à la direction.
 - L'école a mis en place un portail permettant aux parents d'avoir accès au dossier de leur enfant. Une campagne pour obtenir les courriels des parents fut organisée. La direction a dû également inciter les enseignantes et enseignants à alimenter les dossiers des élèves.
- 2009-2010 :
 - Élaboration du plan d'intervention

Malgré le constat de nombreuses pistes d'intervention, il n'y a pas eu de plan d'élaboré. La conjoncture au sein de l'école ne s'y prêtait pas. Le départ de l'adjoint responsable de la recherche qui fut remplacé par une nouvelle adjointe, le départ du directeur nommé en janvier 2010 à un poste de cadre à la commission scolaire et l'intérim assuré par un des adjoints expliquent en partie l'absence d'élaboration d'un plan d'intervention.

- 2010-2011
 - Mise en place du plan d'intervention

L'arrivée d'un nouveau directeur ayant reçu le mandat d'élaborer une convention de gestion et de réussite éducative a amené la dissolution du CRAI qui n'avait siégé qu'une seule fois en 2009-2010. Le chercheur a agi comme consultant expert au sein d'un des comités chargé de la rédaction de la

convention de gestion et de réussite éducative. En cours d'année, l'adjointe responsable de la recherche a quitté l'école. À la fin de l'année, dans le but d'alimenter les choix inhérents à la mise en place des moyens retenus dans la convention de gestion et de réussite éducative, le directeur a demandé au chercheur des pistes de réflexion et une revue de littérature scientifique portant sur trois thèmes : La réussite des garçons et la lecture, l'école orientante et les modèles organisationnels.

- 2011-2012
 - Évaluation du plan d'intervention et transférabilité

Les trois dossiers thématiques ont été préparés pendant l'été et remis à la direction à la rentrée. Toutefois, l'arrivée de deux nouveaux adjoints, l'absence temporaire ou prolongée de professionnels non-enseignants, un changement d'attitude de la part des membres du Comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) relativement à la mise en place des moyens prévus à la convention de gestion et de réussite éducative et un incendie mineur dans l'école ont forcé le directeur à mettre temporairement de côté les trois documents. L'équipe de recherche les ont tout de même fait parvenir aux directions des écoles B et C. Le directeur a demandé au chercheur et au coordonnateur d'agir en tant que conseillers auprès de lui. Le chercheur et le coordonnateur ont agi comme conseiller auprès de l'enseignant responsable de la formation des nouveaux enseignants et d'une conseillère pédagogique de la commission scolaire relativement à la préparation du volet interculturel d'un atelier de formation. L'état de la situation a forcé le directeur à indiquer à l'équipe de recherche que son école n'était pas en mesure de participer à la rencontre des écoles participantes à la recherche prévue en avril 2012, tout en l'assurant de sa présence. La rencontre a dû, à regret, être annulée.

3.5.5. Communauté d'apprentissage B

- 2008-2009
 - Passation des questionnaires et entrevues.
 - Élaboration du portrait de l'école à l'aide des deux questionnaires complétés et des entrevues.
 - Mise sur pied du Comité de recherche action- intervention (CRAI). Il s'est réuni à 6 reprises. Un portrait détaillé des résultats aux questionnaires a été présenté au CRAI.
- 2009-2010
 - Élaboration du plan d'intervention.

Le départ du directeur et l'arrivée d'un nouveau directeur en décembre ont forcé la mise en veille temporaire de l'avancement de la recherche, notamment la stagnation du CRAI et la suspension de

l'élaboration d'un recueil des pratiques pédagogiques réussies, le temps de permettre à ce dernier de s'appropriier l'ensemble de la situation.

- 2010-2011
 - Mise en place du plan d'intervention

Une formation sur la différenciation pédagogique a été offerte conjointement par la chercheure, la conseillère pédagogique et le coordonnateur à l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'école.

Un projet de tutorat portant sur l'apprentissage du français, langue seconde, entre des élèves de l'école et des élèves d'une école primaire anglophone a été mis sur pied par la chercheure en collaboration avec l'adjointe. À la demande de la direction, une démarche d'accompagnement portant sur une problématique liée aux relations sexuées entre les élèves a été mise en place par la chercheure et le coordonnateur. Une rencontre a été organisée avec la professeure en sexologie de l'UQAM, Francine Duquet, afin d'examiner les avenues d'intervention qui s'offraient à l'école. Un sondage a été préparé et passé aux membres de la communauté éducative pour déterminer leurs préoccupations et les axes d'intervention. Une enseignante a suivi deux ateliers de formation offerts par Francine Duquet sur l'hypersexualisation des jeunes filles. Les résultats du sondage ont permis de déterminer le contenu d'un cours de deux périodes d'éthique et de culture religieuse (ECR) offert à compter de septembre 2011 aux élèves de troisième secondaire suite à la récupération d'une période du cours d'anglais et du cours d'art.

L'analyse des résultats scolaires par un adjoint de recherche a permis de découvrir une importante erreur dans les notes apparaissant aux bulletins des élèves et de la corriger.

- 2011-2012
 - Évaluation du plan d'intervention et transférabilité

Un bilan de l'intervention de l'enseignante d'ECR devrait être fait. Le tutorat s'est poursuivi auprès des élèves d'une école primaire anglophone. L'élaboration d'un recueil sur les pratiques pédagogiques efficaces a été abandonnée. Le directeur a donné son accord relativement à la participation des membres de son équipe à la rencontre des écoles participantes à la recherche, prévue en avril 2012. Suite au désistement des autres écoles, la rencontre a dû, à regret, être annulée par les membres de l'équipe de recherche.

3.5.6. Communauté d'apprentissage C

- 2008-2009
 - Passation des questionnaires et entrevues.

- Élaboration du portrait de l'école à l'aide des deux questionnaires complétés et des entrevues.
- Mise sur pied du Comité de recherche action- intervention (CRAI). Un rapport détaillé des données obtenues a été présenté au CRAI
- 2009-2010
 - Élaboration du plan d'intervention

Plan d'intervention

- A. Élaborer un outil d'information « *Guide pour les parents* » destiné aux parents
- B. Élaborer un « *Guide de méthodologie du travail* » destiné aux élèves
- C. Se documenter sur la pédagogie interculturelle

Obstacles et défis dans ce type de recherche partenariale

- A. Réflexion sur la démarche méthodologique : à quoi sert la recherche ?
- B. Partenariat milieux et universités : attentes et rôles
- C. Stratégies de travail

Constats suite aux années I et II :

- A. Besoin d'outillage
- B. Besoin de formation

Une démarche a été faite pour poursuivre la réflexion sur la pédagogie interculturelle.

- 2010-2011

En plus de leur participation au CRAI, il y a eu une participation de la chercheure et de l'adjointe dans les deux comités impliqués dans l'élaboration du guide de méthodologie du travail soit celui des enseignantes et enseignants et celui des élèves. Il y a eu également une présentation par la chercheure des modèles de collaboration école-famille.

A. Outil Parents

Phases :

1. Consultations par l'intervenante communautaire et sociale (ICS)
2. Retour sur le matériel année II/partage ICS
3. 1er jet du dépliant : réactions, contenu et propositions à l'équipe de recherche
4. Rédaction au dépliant

5. Soumission comité CRAI

B. Guide méthodologique

Phases :

1. Composition d'un sous-comité de travail
2. Recherche documentaire *ce qui existe déjà*
3. Consultations des élèves en deux temps (réaction au matériel, fiches et formats proposés et entrevues à faire auprès de leurs proches)
4. Proposition du comité au CRAI
5. Consultation des enseignantes et enseignants
6. Soumission finale au CRAI

C. Pédagogie interculturelle

Phases :

1. Inventaire des formations qui existent déjà à la commission scolaire
 2. Répertoire des écrits sur le site de la recherche
 3. Sondage auprès des enseignantes et enseignants, parent pauvre du plan d'action. Encore en cours....
- 2011-2012 : Évaluation du plan d'intervention et transférabilité
 - Évaluation des guides produits.
 - Dégager un modèle transférable.

Malgré l'accord fourni aux organisateurs par le directeur relativement à la participation des membres de son équipe à la rencontre des écoles participantes à la recherche prévue en avril 2012, ce dernier a dû en février les informer qu'en raison d'une conjoncture particulière dans son école lui et les membres de son équipe ne participeraient pas à la rencontre. À regret, celle-ci a dû être annulée.

3.5.7. Communauté d'apprentissage D

- 2008-2009
 - Passation des questionnaires et entrevues.
 - Élaboration du portrait de l'école à l'aide des deux questionnaires complétés et des entrevues.

- Mise sur pied du comité de recherche-action-intervention (CRAI). Il s'est réuni 1 fois mais trois autres rencontres ont été organisées.
- 2009-2011
 - Un rapport détaillé a été remis à la direction.

La direction de l'école a eu une réaction négative à l'égard du rapport de recherche qui lui a été remis. Le directeur était en désaccord avec le point de vue des organismes communautaires, notamment lorsqu'il a été fait mention d'une certaine méfiance de l'école à leur égard et même d'un sentiment de menace. Suite à cette réaction, une demande d'intervention et d'appui en matière d'évaluation a été formulée à l'équipe de recherche par l'adjointe responsable de la recherche. Malgré une réponse positive de leur part, le directeur a décidé de ne pas avoir recours à leurs services. Est-ce qu'il aurait fallu établir un meilleur climat de confiance, de complicité et de dialogue avec le directeur? La chercheuse avait pourtant établi un excellent climat de confiance avec l'adjointe responsable de la recherche mais cette dernière n'a pu s'opposer à la décision de la direction de mettre fin à la collaboration de l'école avec l'équipe de recherche.

3.6. Méthode d'analyse

3.6.1. Analyse des facteurs sociodémographiques et du réseau social associés au rendement scolaire

Dans le but d'étudier les facteurs sociodémographiques et du réseau social qui sont associés au rendement scolaire en mathématique, en français, langue d'enseignement et en anglais, langue seconde, trois analyses de variance factorielle distinctes ont été réalisées.

La version 14 du logiciel SPSS a été utilisée à cette fin. Considérant que l'analyse de toutes les interactions aurait engendré des cases vides, seulement les effets simples ont été retenus. Lorsque l'analyse de variance factorielle globale était statistiquement significative au seuil de 0,05, les effets simples ont été étudiés. De plus, le coefficient de détermination R^2 a été calculé de façon à obtenir un estimé du pourcentage de variance expliqué par le modèle.

3.6.2. Perception des membres de la communauté éducative relativement à la persévérance et la réussite scolaires et aux moyens de réalisation

Le logiciel NVivo a été utilisé pour procéder à l'analyse des données qualitatives suite à une formation donnée par le professeur Frédéric Descheneaux de l'UQAR en octobre 2009 auprès des membres de l'équipe de recherche.

3.6.2.1. Procédure

L'objectif des entrevues réalisées dans le cadre de cette recherche était de connaître de manière plus approfondie les perceptions de différents acteurs du milieu scolaire concernant les thèmes liés à la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles et les moyens mis en place par les quatre écoles publiques et pluriethniques.

L'analyse des entrevues s'est effectuée en six étapes à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo :

1. Un compte rendu intégral de chacune des entrevues enregistrées a été réalisé.
2. Afin d'analyser certains thèmes précis des entrevues, chaque compte rendu intégral a été codé en fonction des questions posées et ce, afin de créer des nœuds libres (plus de 120 nœuds) qui représentent les grands thèmes abordés dans les canevas d'entrevues.
3. Afin de réduire le temps d'analyse, certains des nœuds libres qui répondaient aux objectifs et intérêts précis de la recherche ont été ciblés. Plus de 61 nœuds libres ont été considérés dans l'analyse plus approfondie des entrevues.
4. Les nœuds libres ciblés ont été convertis en nœuds hiérarchiques « parents » pour faire l'objet d'une analyse en profondeur. Des priorités ont été établies d'une part, en fonction du nombre de références et de sources associées à chaque nœud et d'autre part, en fonction de l'intérêt particulier des chercheurs.
5. Pour chaque nœud parent, une analyse en profondeur des propos a été effectuée. Chaque thème significatif a été codé selon le sens qu'il dégageait et des nœuds enfants ont été créés.
6. De ces nœuds enfants, des regroupements (Tableau 18) ont été effectués afin de bien comprendre le discours mis de l'avant par les personnes interrogées et ce, sur les différents thèmes de recherche ciblés (nœuds parents).

Tableau 18

Nœuds hiérarchiques « parents »

- Facteurs de réussite
 - Facteurs d'échec
 - Facteurs de réussite ou d'échec selon l'origine ethnoculturelle
 - Caractéristiques des élèves selon l'origine ethnoculturelle
 - Collaboration école et famille
 - Facteur d'intégration des élèves
 - Caractéristiques des élèves
 - Tâche professionnelle (description)
 - Tâche professionnelle (objectif)
 - Ressources professionnelles
 - Intervention des professionnels
 - Population de l'école (quartier)
 - Motivation
 - Relations avec les amis
 - Relations avec les autres élèves
 - Style d'apprentissage
 - Style d'apprentissage selon l'origine ethnoculturelle
 - Climat de l'école
 - Importance de l'éducation
 - Attentes envers les élèves
 - Relation avec les services professionnels
 - Appréciation des services professionnels
 - Élèves à risques (caractéristiques)
 - École et communauté
 - Approches différenciées (usage)
 - Activités professionnelles
 - Habiletés sociales (élèves)
 - Secret professionnel
-

3.7. Considérations éthiques

3.7.1. Démarche d'acceptation de la recherche

À l'instar de nombreuses universités, l'UQAM exige de la part des équipes de recherche qu'elles obtiennent un certificat d'éthique lorsque leurs recherches portent sur l'humain. Les objectifs de cette procédure sont bien connus, il s'agit d'assurer le bien-être et la protection des participantes et participants et de guider la réflexion et le comportement des chercheurs. Le comité institutionnel d'éthique de la recherche sur les êtres humains de l'UQAM a émis le certificat d'éthique No. R1-071804²², le 24 septembre 2008. Les élèves, en accord avec leurs parents, ont été sollicités afin de participer à la recherche sur une base volontaire.

Parmi les exigences, il y a une obligation d'engagement de confidentialité²³ de la part de tous les membres de l'équipe de recherche. À cet égard, une formation portant sur l'éthique fut donnée par la professeure Cynthia Martiny le 29 septembre 2008 aux membres de l'équipe de recherche.

L'exigence la plus importante concerne l'obligation d'obtenir le consentement d'un des parents ou du tuteur de l'élève mineur pour que ce dernier puisse participer à la recherche. Dans cette recherche le parent ou le tuteur devait consentir à ce que l'élève réponde à trois questionnaires et qu'il participe aux entrevues s'il était sélectionné. Les formulaires de consentement²⁴ adressés aux parents ou tuteurs ont été rédigés par l'équipe de recherche mais adressés aux parents par le directeur ou la directrice de chacune des écoles. Les enseignantes et enseignants avaient pour leur part la responsabilité de les remettre aux élèves et de les recueillir. Les parents ou tuteurs avaient la liberté d'accepter ou de refuser que leur enfant participe à la recherche. Compte tenu de la pluralité linguistique des parents et pour leur permettre de fournir un consentement éclairé, le formulaire rédigé en français fut traduit en anglais.²⁵ Le directeur d'une des écoles a refusé que le questionnaire soit remis en anglais aux parents.

Le taux de retour des formulaires de consentement des élèves en difficulté ou appartenant à des groupes qualifiés de « groupes faibles » fut moins élevé que celui des élèves des groupes réguliers ou enrichis. La direction d'une des écoles a même décidé de ne pas remettre les formulaires de consentement à un groupe d'élèves composé de doubleurs et elle a écarté de la recherche les élèves du secteur de l'adaptation scolaire compte tenu des difficultés appréhendées pour obtenir les formulaires.

²² Annexe VII – Certificat d'éthique

²³ Annexe VIII – Formulaire d'engagement de confidentialité

²⁴ Annexe IX – Formulaire de consentement

²⁵ Annexe X – Consent form

L'insistance et le suivi de la direction et des enseignantes et enseignants pour réclamer le retour des formulaires de consentement ont beaucoup varié d'une école à l'autre et en fonction de l'information reçue au sujet de la recherche et de leur intérêt à son égard.

Dans une des écoles où les parents avaient la réputation de ne pas retourner les formulaires, le taux de retour des formulaires de consentement fut si faible que les chercheurs ont dû se rendre à la rencontre de remise des bulletins pour expliquer la recherche aux parents et obtenir, sur place, un certain nombre de consentements.

Tableau 19

Bilan des consentements et des questionnaires complétés

Écoles	Nombre de formulaires de consentement remis aux élèves	Nombre de formulaires de consentement rapportés	Nombre de formulaires de consentement non rapportés	Nombre de consentements accordés	Nombre de consentements refusés	Nombre de questionnaires complétés
Quatre écoles	1305 = 100 %	1133/1305 = 86,8 %	172/1305 = 13,2 %	929/1133 = 82 % 929/1305 = 71,2 %	204/1133 = 18 %	900/929 = 96,9 % 900/1305 = 68,96 %
A	500 = 100 %	416/500 = 83,2 %	84/500 = 16,8 %	361/416 = 86,8 % 361/500 = 72,2 %	55/416 = 13,2 %	350/361 = 96,9 % 350/500 = 70,0 %
B	275 = 100 %	257/275 = 93,5 %	18/275 = 6,5 %	200/257 = 77,8 % 200/275 = 72,7 %	57/257 = 22,2 %	200/200 = 100 % 200/275 = 72,7 %
C	346 = 100 %	329/346 = 95,1 %	17/346 = 4,9 %	267/329 = 81,2 % 267/346 = 77,2 %	62/329 = 18,8 %	256/267 = 95,6 % 256/346 = 73,98 %
D	184 = 100 %	131/184 = 71,2 %	53/184 = 28,8 %	101/131 = 77,1 % 101/184 = 54,9 %	30/131 = 22,9 %	94/101 = 93,1 % 94/184 = 51,08 %

3.7.2 Communication des résultats aux écoles

Les rencontres des CRAI ont donné lieu à la production de comptes rendus. Des rencontres avec les directions ou avec d'autres membres de la communauté éducative ont eu lieu au cours des quatre années dans les écoles participantes. Le nombre de rencontres des CRAI a varié en fonction de la conjoncture de chacune des écoles pour atteindre 10 rencontres dans une des écoles.

Un modèle a été élaboré pour dresser le portrait de chacune des écoles en vue de la présentation des résultats préliminaires aux deux questionnaires. Ce rapport a été remis et présenté au CRAI et/ou à la direction de chacune des écoles à la fin de la première année ou au début de la seconde. Pour certaines écoles, un second rapport ajoutait à ces données les grandes lignes des entrevues, le portrait détaillé de l'école et du quartier et les résultats scolaires de la première année mis en lien avec les données sociodémographiques. Dans une école, un rapport touchant les données obtenues aux entrevues, les résultats aux deux questionnaires ainsi que les résultats scolaires a été envoyé à la direction à la fin de la 2^e année avant que la chercheuse quitte la recherche pour des raisons professionnelles.

3.7.3 Communication des résultats lors de colloques et de congrès

Les membres de l'équipe ont fait des présentations portant sur la recherche dans plusieurs colloques ou congrès.

Lilyane Rachédi Ph.D. professeure et Rachel Benoît étudiante à la maîtrise à l'école de Travail social de l'UQAM ont préparé l'atelier « *Diversités et recherche interculturelle : de la nécessité de contextualiser les études pour mieux comprendre la réussite et la persévérance des jeunes issus de l'immigration et des minorités visibles* ». Il a été présenté par Rachel Benoît au congrès de l'Association internationale pour la recherche interculturelle (ARIC) en juin 2011 à Sherbrooke.

Rachel Benoît a également présenté l'atelier « *Réflexion sur la collaboration entre l'univers de la recherche et le milieu scolaire* » au congrès de l'ARIC en juin 2011 à Sherbrooke.

Cynthia Martiny, Ph.D. professeure en carriérologie à l'UQAM et Julie Nault-Beaucaire, adjointe de recherche ont préparé l'atelier « *Collaboration entre une école secondaire et son milieu communautaire* », il a été présenté par Cynthia Martiny au congrès de l'ARIC en juin 2011 à Sherbrooke.

Cynthia Martiny, Mélissa Bissonnette, doctorante en éducation à l'UQAM et Fernand Ouellet, coordonnateur de la recherche ont préparé l'atelier « *Les adolescents issus de l'immigration et minorités visibles d'un milieu scolaire québécois francophone : enjeux et défis* », il a été présenté par Cynthia Martiny au congrès de l'ARIC en juin 2011 à Sherbrooke.

Pierre Toussaint Ph. D., professeur titulaire à l'UQAM et Fernand Ouellet, coordonnateur de la recherche avec la collaboration de Mélissa Bissonnette ont préparé une communication portant sur «*La gestion de la diversité : pour un savoir vivre-ensemble plus interculturel, démocratique, solidaire et pacifique!* » qui a été présentée par Pierre Toussaint et Fernand Ouellet au Colloque de l'Association pour le développement de l'enseignement et de la recherche en administration de l'éducation (ADERAE) dans le cadre du 79^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) en mai 2011 à Sherbrooke.

Pierre Toussaint et Fernand Ouellet ont préparé une communication portant sur « *Les enjeux de la recherche participative dans des écoles secondaires de Montréal (Québec /Canada)* » pour le Congrès de l'Association francophone internationale de recherche en sciences de l'éducation (AFIRSE) qui se tenait en juin 2011 à Paris.

Cynthia Martiny a présenté « *L'accompagnement des milieux scolaires montréalais pour favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration au secondaire* » en mai 2012 au Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

Rachel Benoit, une des adjointes de recherche et étudiante à la maîtrise en Travail social, sous la direction de la professeure Lilyane Rachédi a rédigé un mémoire sur « *Le travail social scolaire: regards sur les stratégies développées en contexte interculturel* » en lien avec la recherche.

Marie-Pier Lévesque a rédigé son projet doctoral en psychologie sur la «*Perception de l'importance des personnes significatives chez des adolescents d'origine ethnoculturelle et d'origine québécoise selon la durée de vie dans le milieu culturel d'accueil et le genre.*» UQAC, sous la direction du professeur Gabriel Fortier Ph.D. et la co-direction du professeur Claude Dubé Ph. D.

Marjorie Lavoie a rédigé son projet doctoral en psychologie sur la « *Perception des personnes significatives du réseau social d'adolescents d'origine ethnoculturelle comparativement aux adolescents d'origine québécoise selon le sexe du jeune.* » UQAC, sous la direction du professeur Gabriel Fortier Ph.D. et la co-direction du professeur Claude Dubé Ph. D.

Mélissa Bissonnette une des adjointes de recherche, dans le cadre de son doctorat sous la direction des professeurs Pierre Toussaint et Cynthia Martiny a pour sujet de thèse « *Les interventions des psychoéducateurs auprès d'élèves nés à l'étranger dans les écoles secondaires de l'île de Montréal* ».

3.8 Échéancier

La recherche s'est déroulée pendant quatre ans.

- An 1 (2008-2009): Étape de diagnostic et de conception des plans d'intervention.
- An 2 (2009-2010): Étape de mise en œuvre des plans d'intervention.
- An 3 (2010-2011): Étape d'analyse des résultats, d'ajustement, au besoin, des plans d'intervention et début de modélisation.
- An 4 (2011-2012): Étape de prise en charge pour atteindre les objectifs.

4. Résultats et analyse

Les analyses des résultats scolaires mis en corrélation avec les données sociodémographiques et celles touchant le réseau social seront présentées dans un premier temps. Elles seront suivies de l'analyse des entrevues, puis des observations effectuées dans les écoles par les membres de l'équipe de recherche.

4.1. Étude des relations entre les variables qui reflètent le profil sociodémographique, le réseau social et les résultats scolaires

Des analyses de variance factorielle ont été effectuées pour mesurer les liens entre les caractéristiques socioculturelles des élèves (leur sexe, leur âge, leur origine ethnoculturelle, leur langue d'origine ainsi que celle de leurs parents, la langue parlée avec leur père, avec leur mère, avec leurs frères et sœurs et avec leurs amis, leurs deux principales activités parascolaires) et leurs résultats scolaires officiels de 1^{ère}, 2^e et 3^e secondaires en français, langue d'enseignement, en mathématique et en anglais, langue seconde fournis par les écoles. Il n'est pas ressorti de différence statistiquement significative en fonction des caractéristiques sociodémographiques des élèves dans leurs résultats en français langue d'enseignement, en mathématique de 1^{ère}, 2^e et 3^e secondaires et en anglais, langue seconde de 2^e et 3^e secondaires. Des différences statistiquement significatives ont été constatées en anglais de 1^{ère} secondaire pour les élèves ayant l'anglais comme langue maternelle ou langue parlée avec leurs frères et sœurs. En conséquence, seuls les résultats associés à cette discipline seront présentés. À l'examen du tableau 20, seules les différences de moyennes chez les élèves de 1^{ère} secondaire de leur rendement en anglais, langue seconde (ZAG1), selon que l'anglais soit la langue maternelle (LGMTOT) ou qu'elle soit la langue parlée avec les frères et sœurs (LGFS) sont statistiquement significatives au seuil de 0,05. Ce modèle affiche un coefficient de détermination égal à 0,17 et expliquerait ainsi, 17 % de la variance du rendement scolaire des élèves de 1^{ère} secondaire en anglais, langue seconde.

Tableau 20

Analyse de variance en anglais, langue seconde de 1^{ère} secondaire

Source	Somme des carrés	Degrés de liberté	Carrés moyens	F	p
ORIGINE	0,842	4	0,211	0,254	0,907
VIVRE	0,029	1	0,29	0,035	0,851
LGMTOT	11,193	5	2,239	2,700	0,020
LGPERE	4,561	5	0,912	1,100	0,359
LGMERE	7,037	5	1,407	1,697	0,133
LGFS	14,183	5	2,837	3,421	0,005
LGAMI	3,608	2	1,804	2,175	0,114
ACT1	3,484	5	0,697	0,840	0,521
ACT2	2,203	5	0,441	0,531	0,753
Erreur	471,788	569	0,829		
Total	571,364	607			

L'examen du tableau 21 indique que la différence entre les catégories de la variable langue maternelle est, au plus, que de 1,45, écarts types (s) (0,57 à -0,88), ce qui est assez important au regard de l'erreur type de la différence des moyennes associées.

Tableau 21

Statistiques descriptives – Langue maternelle

Les 6 principales langues maternelles	Moyenne	n	Écart type
1	-0,16	236	0,95
2	0,57	75	0,73
3	-0,07	54	0,79
4	-0,88	22	1,18
5	-0,35	52	0,99
6	0,21	168	0,94
Total	0,00	607	0,97

L'examen du tableau 22 indique que la différence entre les catégories de la variable langue parlée le plus souvent avec les frères et sœurs est, au plus, de 1,80 (0,48 à -1,32), ce qui est très important au regard de l'erreur type de la différence des moyennes associées.

Tableau 22

Statistiques descriptives – Langue parlée avec les frères et sœurs

Langue parlée le plus souvent avec les frères et sœurs (Calculée)	Moyenne	n	Écart type
1	-0,16	378	0,99
2	0,48	93	0,73
3	-0,17	18	0,84
4	-1,32	9	0,85
5	0,43	54	0,80
99	0,13	55	0,85
Total	0,00	607	0,97

Il est important de noter que l'absence de différences statistiquement significatives dans les résultats scolaires en français, langue d'enseignement et en mathématique en lien avec les caractéristiques sociodémographiques des élèves ne présume en rien de la valeur des résultats.

4.2. Études des relations entre le réseau social des élèves de Montréal et ceux du Saguenay–Lac-Saint-Jean (Résultats du PEP)

L'objectif général de ce travail de recherche consiste à mieux comprendre l'influence de certaines variables psychosociales impliquées dans la détermination des comportements complexes associés à la persévérance et la réussite scolaires.

Pour ce faire, une mesure de l'importance des personnes significatives présentes dans le réseau social des jeunes permet de mieux évaluer l'impact de ce groupe de facteurs impliqués dans ce processus d'influence complexe.

Selon les constatations antérieures et les études consultées (Bouchard, 2000; Lauzon, 2001; Potvin, Deslandes et Leclerc, 1999), des facteurs biologiques, psychologiques et sociaux font partie de la

réalité des problèmes de persévérance et de réussite scolaires des adolescentes et adolescents. La période de l'adolescence favorise le développement de problèmes relationnels, incluant les relations avec les parents (Cousins, Bootzin, Stevens, Ruiz et Haynes, 2007). En ce sens, les observations de Fortier et Dubé (2008) indiquent que les adolescentes et adolescents présentant des problèmes désinvestissent la relation parentale et familiale au profit de relations sociales extraparentales.

Dans ce contexte, la composition et la structure des rapports entretenus par les adolescentes et adolescents dans leur réseau social (Arseneault, 1995, Claes, 2003) et, plus spécifiquement, selon Bronfenbrenner (1979, 1996), les relations entre leurs trois réseaux fondamentaux d'échanges (la famille, l'école et la communauté environnante) sont parmi les facteurs à la base de la compréhension de leur comportement adaptatif à l'égard des tâches scolaires entre autres. Ces interactions sociales et leurs représentations composent l'environnement relationnel de l'adolescente et de l'adolescent et peuvent influencer leur comportement. Ainsi, la possibilité de mieux cerner les principaux mécanismes et contextes interactionnels du vécu des jeunes en lien avec les personnes significatives de leur environnement est primordiale afin de mieux comprendre leur influence sur les jeunes.

Dans cette perspective, il serait alors possible de tenter d'identifier, avec les personnes responsables en milieu scolaire, les facteurs à considérer pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires dans le contexte du réseau social dans lequel l'adolescente ou l'adolescent se trouve impliqué. Afin d'atteindre cet objectif, les chercheurs ont comparé les résultats du questionnaire de perception de l'environnement des personnes (PEP) des élèves québécois issus de l'immigration aux élèves nés au Québec de parents nés au Québec. De plus, une comparaison avec un échantillon similaire sélectionné hors de la région métropolitaine de Montréal, dans le cadre d'une autre étude, a été effectuée. Les participants de cette autre étude ont répondu au même instrument d'évaluation, le questionnaire de perception de l'environnement des personnes (PEP), mais dans un contexte de recherche différent (Fortier, Dubé et Bouchard, 2012).

Le groupe de comparaison provient de la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean où les adolescentes et adolescents ont collaboré à une recherche portant sur la consommation d'alcool et de drogues. Un des volets de cette recherche consistait à estimer l'effet du réseau social sur la consommation de psychotropes et le risque d'abus en tenant compte du sexe des adolescentes et adolescents. Une partie des participants de cette étude, ceux de 1^{ère} et 2^e secondaire, forment le groupe de comparaison. Le nombre d'adolescentes et d'adolescents composant le groupe de comparaison est de 346, soit 197 filles (12,6 ans $s = 0,65$) et 149 garçons (12,7 ans $s = 0,74$).

4.2.1. Comparaison des résultats du PEP entre les élèves de Montréal nés au Québec de parents nés au Québec avec les élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean ayant les mêmes caractéristiques

Une analyse comparative des élèves ($n = 105$) de Montréal nés au Québec de parents nés au Québec avec les élèves du Saguenay–Lac-Saint-Jean ($n = 346$) présentant les mêmes caractéristiques montre qu'il n'y aucune différence significative entre ces deux groupes, selon une analyse de comparaison des moyennes sur l'importance accordée aux personnages du PEP. Aucun des tests t n'atteint le seuil de signification de $p < 0,05$, ce qui permet de dire que les deux groupes de participants, de Montréal et du Saguenay–Lac-Saint-Jean, perçoivent les six personnages du PEP de façon similaire, c'est-à-dire sans différence (Tableau 23). Ces résultats permettent de constater l'équivalence des groupes sur ces variables et permet le regroupement de ces participants pour former un seul groupe qualifié de québécois nés au Québec de parents nés au Québec ($n = 451$).

Tableau 23

Comparaison des groupes où les participants et leurs parents sont nés au Québec et vivent à Montréal et au Saguenay–Lac-Saint-Jean sur les personnages du PEP

Personnages	Montréal ($n = 105$)		Saguenay–Lac-Saint-Jean ($n = 346$)		t
	m	s	m	s	
PÈRE	3,54	1,11	3,66	1,22	-0,95
MÈRE	3,99	1,04	4,05	1,15	-0,50
AMI	3,59	1,11	3,66	1,18	-0,58
AMOP	2,91	1,12	2,94	1,16	-0,22
ADULTE	2,93	1,04	3,05	1,17	-0,95
ADOP	2,63	0,93	2,77	1,12	-1,21

* $P < 0,05$

AMI = Le meilleur ami de même sexe

AMOP = Le meilleur ami de sexe opposé

ADULTE = Un adulte de confiance de même sexe

ADOP = Un adulte de confiance de sexe opposé

4.2.2. Comparaison entre les différents groupes d'élèves

Les élèves ont été regroupés afin de former quatre groupes ayant chacun un certain nombre des caractéristiques socioculturelles communes :

Le premier groupe (Groupe A) est composé de 127 élèves québécois ($n = 127$) nés à l'étranger vivant au Québec depuis 6 ans ou moins. Ces élèves ont pour la plupart connu un système scolaire autre que celui du Québec.

Le deuxième groupe (Groupe B) est formé de 84 élèves québécois ($n = 84$) nés à l'étranger vivant au Québec depuis 7 ans ou plus. Ces jeunes ont été entièrement scolarisés dans le système scolaire québécois.

Le troisième groupe (Groupe C) est composé de 423 élèves québécois ($n = 423$) nés au Québec ayant au moins un de leurs parents né à l'étranger. Ils présentent ainsi une double socialisation et leur intégration à la société québécoise est possiblement différente de ceux nés à l'étranger.

Le dernier groupe (Groupe D) est entièrement formé de 451 élèves québécois ($n = 451$) nés au Québec de parents nés au Québec.

Les résultats de l'analyse de variance portant sur les personnages du PEP en fonction des quatre groupes d'élèves décrits plus haut présentent des différences significatives pour les personnages du père et de la mère. Les résultats de la colonne F nous indiquent des différences significatives pour le père 12,774 $p < 0.001$ et pour la mère 5,944 $p < 0,01$. Aucune différence n'est relevée pour les quatre autres personnages, car aucune valeur de la colonne F n'atteint le seuil de signification de $p < 0,05$ (Tableau 24).

Tableau 24

Comparaison entre les quatre groupes d'élèves sur les personnages du PEP

Personnages	Groupe A (n = 127)		Groupe B (n = 84)		Groupe C (n = 423)		Groupe D (n = 451)		F (1,1084)
	m	s	m	s	m	s	m	s	
PÈRE	3,19	1,11	3,08	1,02	3,23	1,13	3,63	1,19	12,774***
MÈRE	3,81	1,14	3,70	1,10	3,75	1,08	4,04	1,13	5,944**
AMI	3,82	1,14	3,88	1,02	3,81	1,14	3,64	1,17	2,228
AMOP	3,12	1,20	3,13	1,02	3,09	1,11	2,93	1,15	2,018
ADULTE	3,02	1,21	2,87	0,94	3,00	1,13	3,02	1,14	0,445
ADOP	2,63	1,06	2,56	0,90	2,67	1,04	2,73	1,08	0,830

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

AMI = Le meilleur ami de même sexe

AMOP = Le meilleur ami de sexe opposé

ADULTE = Un adulte de confiance de même sexe

ADOP = Un adulte de confiance de sexe opposé

Groupe A = Le jeune est né à l'étranger et il vit au Québec depuis 6 ans ou moins

Groupe B = Le jeune est né à l'étranger et il vit au Québec depuis 7 ans ou plus

Groupe C = Le jeune est né au Québec et au moins un de ses parents est né à l'étranger

Groupe D = Le jeune et ses parents sont nés au Québec

4.2.3. Analyse approfondie des résultats de la comparaison entre les différents groupes d'élèves

L'analyse approfondie des résultats des analyses de variance sur le père et la mère, soit les résultats obtenus par les tests de comparaison de moyennes à postériori, indique que le groupe D (élèves nés au Québec de parents nés au Québec) est généralement et significativement distinct des autres groupes dans le sens d'un plus grand investissement parental. Les petites lettres en exposant indiquent que les élèves du Groupe D perçoivent le père différemment des trois autres groupes. Tandis que pour la mère, les élèves du Groupe D la perçoivent différemment des Groupes B et C seulement. Ceux des Groupes D et A perçoivent la mère de façon similaire (Tableau 25).

Tableau 25

Test de comparaisons multiples des différents groupes d'élèves sur le père et la mère au PEP

Personnages	Groupe A (n = 127)		Groupe B (n = 84)		Groupe C (n = 423)		Groupe D (n = 451)	
	m	s	m	s	m	s	m	s
PÈRE	3,19	1,11 ^{abc}	3,08	1,02 ^{abc}	3,23	1,13 ^{abc}	3,63	1,19 ^d
MÈRE	3,81	1,14 ^{abcd}	3,70	1,10 ^{abc}	3,75	1,08 ^{abc}	4,04	1,13 ^d

Note : Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test d'effets simples qui permet d'analyser l'interaction ($p < 0,05$).

Groupe A = Le jeune est né à l'étranger et il vit au Québec depuis 6 ans ou moins

Groupe B = Le jeune est né à l'étranger et il vit au Québec depuis 7 ans ou plus

Groupe C = Le jeune est né au Québec et au moins un de ses parents est né à l'étranger

Groupe D = Le jeune et ses parents sont nés au Québec

4.2.4. Comparaison des six personnages du PEP en fonction du sexe des adolescentes et adolescents

La vérification d'un effet du sexe de l'adolescente ou de l'adolescent sur l'estimation de l'importance relative des personnages essentiels du réseau social fait effectivement ressortir des différences entre les garçons et les filles pour tous les personnages, à l'exception de l'ami de sexe opposé (Tableau 26). Les résultats sont particulièrement impressionnants pour les personnages de la mère, de l'ami(e) de même sexe et de l'adulte de confiance de même sexe que l'adolescente ou l'adolescent. À la colonne *t* du tableau 25, ces trois personnages présentent des différences significatives de $p < 0,001$ laissant ainsi voir que les filles les perçoivent très différemment des garçons, tandis que le père et l'adulte de confiance de sexe opposé sont perçus différemment mais avec moins d'ampleur présentant des différences de $p < 0,05$. Dans ce contexte, il devient important de procéder à une analyse de variance factorielle qui permet de considérer à la fois le regroupement selon les groupes caractérisant l'origine de l'élève et de ses parents de même que le sexe de l'élève sur l'estimation de l'importance relative des personnages du réseau social.

Tableau 26

Comparaison des six personnages du PEP selon le sexe des adolescentes et adolescents

Personnages	Filles (n = 556)		Garçons (n = 529)		Total (n = 1085) ¹		t
	m	s	m	s	m	s	
PÈRE	3,30	1,13	3,46	1,20	3,38	1,16	-2,217*
MÈRE	4,00	1,09	3,74	1,13	3,87	1,08	3,788***
AMI	4,12	1,07	3,35	1,09	3,75	1,14	11,850***
AMOP	3,07	1,14	2,99	1,12	3,03	1,14	1,165
ADULTE	3,13	1,15	2,86	1,09	3,00	1,13	3,877***
ADOP	2,62	1,04	2,76	1,06	2,68	1,05	-2,235*

p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

AMI = Le meilleur ami de même sexe

AMOP = Le meilleur ami de sexe opposé

ADULTE = Un adulte de confiance de même sexe

ADOP = Un adulte de confiance de sexe opposé

¹ Le n = 1085 correspond aux participants, de Montréal et du Saguenay–Lac-Saint-Jean, ayant répondu à toutes les questions du PEP

4.2.5. Comparaison des six personnages du PEP selon le sexe des adolescentes et adolescents et l'origine ethnoculturelle à l'aide d'une analyse de variance factorielle

Les résultats des analyses de variance factorielle sur les personnages du PEP permettent de constater un seul effet significatif d'interaction entre les groupes selon l'origine ethnoculturelle des élèves et leur sexe qui se manifeste uniquement auprès de l'ami de même sexe avec une valeur de 2,68 p<0,05. L'analyse de cet effet d'interaction, à l'aide de tests d'effet simple, indique que les élèves québécoises nées au Québec de parents nés au Québec investissent moins fortement l'amie de même sexe que les élèves québécoises issues de l'immigration. Aucun effet de sexe ne se manifeste chez les élèves québécois; ils investissent tous, moins fortement que les filles, l'ami(e) de même sexe peu importe leur origine ethnoculturelle (Tableau 27).

Tableau 27

Analyse de variance factorielle des résultats au PEP de chacun des personnages du réseau social des participantes et participants en fonction des différents groupes selon l'origine (groupe d'appartenance) et le sexe

Personnages	Source de variation	dl	Carré moyen	F
PÈRE	Origine	3	17,01	13,03***
	Sexe	1	1,24	0,95
	Interaction	3	2,40	1,84
MÈRE	Origine	3	6,69	5,51**
	Sexe	1	15,97	13,17***
	Interaction	3	1,03	0,85
AMI	Origine	3	3,83	3,35*
	Sexe	1	116,03	101,54***
	Interaction	3	3,06	2,68*
AMOP	Origine	3	2,66	2,07
	Sexe	1	0,74	0,58
	Interaction	3	0,18	0,14
ADULTE	Origine	3	0,47	0,37
	Sexe	1	10,15	8,00**
	Interaction	3	0,44	0,35
ADOP	Origine	3	0,92	0,84
	Sexe	1	5,79	5,28*
	Interaction	3	1,26	1,15

p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Origine = Chacun des quatre groupes de participants

Interaction = L'interaction entre l'origine (le résultat obtenu pour chacun des groupes) et le sexe des participants de l'étude

AMI = Le meilleur ami de même sexe

AMOP = Le meilleur ami de sexe opposé

ADULTE = Un adulte de confiance de même sexe

ADOP = Un adulte de confiance de sexe opposé

4.2.6. Analyse de l'effet d'interaction des groupes selon le sexe concernant l'ami(e) de même sexe au PEP

L'analyse des résultats du test d'effet simple réalisé entre les groupes en fonction du sexe des élèves fait ressortir que les filles québécoises du Groupe D (élèves nés au Québec de parents nés au Québec), se distinguent par rapport à l'amie de même sexe au PEP des élèves québécoises issues de l'immigration (Tableau 28). Les résultats indiquent que les élèves québécoises du Groupe D s'investissent moins auprès de l'amie de même sexe que les élèves québécoises issues de l'immigration. Autrement dit, les élèves québécoises nées au Québec et dont les parents sont nés au Québec donnent moins d'importance à l'amie de même sexe que les élèves québécoises issues de l'immigration. Les garçons, de leur côté, ne présentent aucune différence significative entre les différents groupes. Toutefois, filles et garçons se distinguent significativement sur l'ensemble des groupes dans le sens d'un moindre investissement de la part des garçons pour l'ami de même sexe.

Tableau 28

Détermination de l'effet d'interaction entre le sexe et les différents groupes d'élèves auprès du meilleur ami de même sexe

Sexe	Groupe A (n = 127)		Groupe B (n = 84)		Groupe C (n = 423)		Groupe D (n = 451)	
	m	s	m	s	m	s	m	s
F	4,24	1,01 ^{abc}	4,39	0,84 ^{abc}	4,29	0,99 ^{abc}	3,91	1,14^d
G	3,35	1,10 ^{abcd}	3,42	0,95 ^{abcd}	3,35	1,08 ^{abcd}	3,34	1,12 ^{abcd}

Note : Les moyennes qui ne partagent pas la même lettre en indice supérieur sont significativement différentes entre elles au test d'effets simples qui permet d'analyser l'interaction ($p < 0,05$).

Groupe A = Le jeune est né à l'étranger et il vit au Québec depuis 6 ans ou moins

Groupe B = Le jeune est né à l'étranger et il vit au Québec depuis 7 ans ou plus

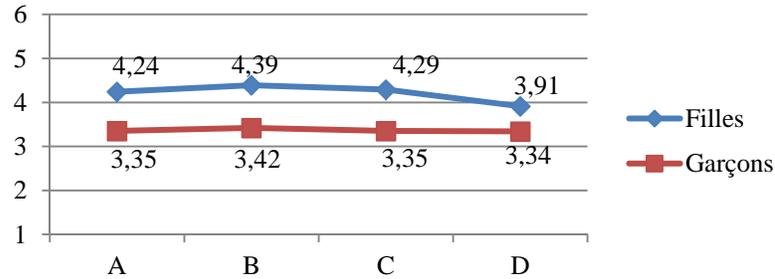
Groupe C = Le jeune est né au Québec et au moins un de ses parents est né à l'étranger

Groupe D = Le jeune et ses parents sont nés au Québec

La Figure 3 illustre bien l'interaction où les filles québécoises du Groupe D (élèves nés au Québec de parents nés au Québec) sont les seules à présenter un score plus faible (3,91), significativement différent, à l'amie de même sexe que celles des élèves québécoises issues de l'immigration. Les garçons, de leur côté, présentent des résultats similaires, c'est-à-dire sans différence pour les quatre groupes d'élèves.

Figure 3

Illustration de l'importance de l'ami de même sexe pour chacun des groupes selon le sexe des participants



En résumé, les analyses statistiques ont permis de faire ressortir certaines différences dans la perception du réseau social entre les élèves québécois issus de l'immigration, regroupés selon la durée de leur présence au Québec et la composition du couple parental comparativement aux élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec. Il ressort, plus spécifiquement, une différence de perception concernant l'importance plus grande du couple parental chez les élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec, comparativement aux élèves québécois issus de l'immigration. Indépendamment de leur groupe d'appartenance, les analyses des résultats ont permis d'observer un effet en fonction du sexe, à savoir que les filles et les garçons présentent une différence significative concernant l'importance accordée à presque tous les personnages importants du réseau social, exception faite de l'ami(e) de sexe opposé. Concernant l'ami(e) de même sexe, les analyses révèlent qu'une interaction existe entre le sexe et l'origine ethnoculturelle de l'élève. Cette interaction indique que les élèves québécoises du groupe D, c'est-à-dire nées au Québec de parents nés au Québec, s'investissent moins fortement auprès de leur amie de même sexe que les élèves québécoises issues de l'immigration des groupes A, B, C. Ce phénomène est inexistant chez les élèves québécois peu importe leur groupe ethnoculturel puisqu'ils accordent une importance équivalente à leur ami de même sexe. Cette importance est toujours inférieure à celle accordée par les filles.

4.3. Perception des membres de la communauté éducative quant à la perception et la réussite scolaire et les moyens de réalisation

4.3.1. Facteurs de réussite et d'échec

La première question²⁵ des entrevues portait sur les facteurs de réussite et la deuxième²⁶ sur les facteurs d'échec.

Les trois principaux facteurs de réussite identifiés par les personnes interrogées (élèves, parents, membres du personnel scolaire, agents communautaires) ont été :

- le support de la famille,
- la motivation de l'élève,
- l'influence positive de l'enseignante ou de l'enseignant.

Tableau 29

Fréquence des trois principaux facteurs de réussite mentionnés par les répondants

	Enseignants	Élèves	Parents	Personnel non-enseignant	Communautaire	Total
Famille	7	4	8	10	7	36
Élèves motivés	9	6	3	8	4	30
Enseignants	4	6	5	11	2	28

Note. Les chiffres apparaissant dans le tableau représente le nombre de répondants ayant abordé spécifiquement ces facteurs de réussite.

L'identification de l'importance de ces trois facteurs est corroborée par les résultats de nombreuses recherches.

Deux de ces facteurs rejoignent ceux du MEQ (2004) dans son document portant sur la réussite des garçons où l'on rappelle l'importance du support de la famille et l'influence des enseignantes et enseignants :

²⁵ Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou qui influencent la réussite scolaire?

²⁶ Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire?

Les recherches sur le sujet indiquent que l'influence des parents sur la réussite des garçons comme celle des filles est primordiale et que l'implication des deux parents est plus significative que celle d'un seul parent. (MEQ, 2004, p. 20)

Il ressort également que la qualité de la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève a, plus que le genre, une influence positive sur les apprentissages de celui-ci. (MEQ, 2004, p. 24)

Dans la synthèse réalisée à partir des connaissances issues de la recherche par Lamarre (2007) pour la Stratégie d'intervention agir autrement, il y est fait mention que :

Les relations conflictuelles entre les élèves et les enseignants sont considérées comme un facteur de risque important pour tous les élèves, qu'ils soient à risque ou non. (MELS-SIAA, 2007, p. 4)

L'effet bénéfique de relations interpersonnelles significatives sur la persévérance scolaire, le soutien des enseignants étant le plus cité par les élèves. Ce soutien fait notamment référence à la valorisation de ces élèves dans la classe, au soutien inconditionnel et à l'absence de jugement. (MELS-SIAA, 2007, p. 5)

Dans un récent rapport de Statistique Canada, Shipley (2012) indique que les relations entre les élèves et les enseignants sont considérées comme mauvaises par les directions :

En 2009, plus de la moitié (52,5 %) des élèves de 15 ans fréquentaient des écoles où les directeurs percevaient la présence de défis à l'apprentissage résultant de problèmes de nature administrative liés aux enseignants ou au personnel. Les mauvaises relations des enseignants ou du personnel avec les élèves ont également été mentionnées par les directeurs comme faisant obstacle à l'apprentissage dans une certaine mesure, [] dans les écoles fréquentées par 37,3 % des élèves de cet âge. Environ le même pourcentage (36,7 %) d'élèves fréquentaient des écoles où la capacité des enseignants de répondre aux besoins individuels des élèves constituait un défi bien que, comme il a été mentionné, ce problème pourrait découler d'autres facteurs tels que les pénuries d'enseignants qualifiés et les pénuries de ressources axées sur la technologie. (Shipley, 2012, p. 1)

Le programme *Pathways to Education connu au Québec sous le nom Passeport pour ma réussite* (Rapport Ménard, 2009) mise pour sa part sur la concertation entre l'élève, le parent, l'intervenant scolaire et la communauté :

L'approche compte sur l'engagement de l'élève et des parents (sic), et mise sur la collaboration étroite entre des intervenants à l'école et dans la communauté, l'élève et ses parents. (Rapport Ménard, 2009, p. 27)

Les trois principaux facteurs de réussite qui ont été identifiés par les personnes interrogées rejoignent également les conclusions de Epstein et Connors (1992) rapportées dans l'analyse de Deslandes et Royer (1994) portant sur les recherches concernant le style parental et les pratiques parentales. Ces derniers mentionnent :

Qu'au secondaire, Epstein et Connors (1992) qualifient de tripartite ce partenariat dans la réussite scolaire, ajoutant à la famille et à l'école l'adolescent lui-même, compte tenu de sa plus grande maturité et du changement dans ses relations avec les adultes. (Deslandes et Royer, 1994, p. 72).

Larose, Bédard, Couturier, Lenoir, Lenoir, Larivée et Terrisse (2010), dans leur évaluation du programme « Famille, école et communauté, réussir ensemble » (FECRE), confirment les effets bénéfiques du programme qui est caractérisé par l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) qui rejoint les trois facteurs de réussite identifiés dans le cadre de la présente recherche :

Le développement de l'enfant ainsi que son ajustement cognitif et social, est fortement tributaire de ses interactions avec son milieu immédiat, sa famille, l'école qu'il fréquente, les organismes qui lui fournissent directement ou indirectement des services, certes, mais aussi des interaction entre les individus et structures qui composent ces milieux. (p. 3)

En conclusion, il ajoute :

On peut imputer au changement d'attitude à la fois des personnels scolaires et des parents les changements d'attitudes et de conduites observées chez les élèves. Réduction de l'absentéisme scolaire, baisse évoquée par les personnels scolaires au regard des conduites inappropriées sur le territoire de l'école, présence croissante des parents aux activités d'information et de formation offerte par l'école, autant d'indicateurs correspondant à des facteurs de protection au regard de la mésadaptation sociale et scolaire de l'élève, notamment en milieu défavorisé. (Larose et al., 2010, p. 3)

De même, dans son mémoire *Le regard de jeunes décrocheurs sur leur environnement familial : une vision éclairante de leur réalité*, Philippouci (2012) constate que :

L'analyse des données permet de constater que la rareté des rencontres familiales pouvant nourrir le lien affectif entre les parents et les jeunes et promouvoir la communication au sein de la famille a pu contribuer à affaiblir l'investissement personnel et scolaire des jeunes adultes de notre étude. (p. ii)

De plus, dans leur « *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : Les petits pas...* », Potvin, Gagnon, Hébert, Cauchon, Boudreault, Gagnier (1992) considèrent qu'il existe quatre

pôles d'influence qui peuvent contribuer au succès ou à l'abandon scolaire : 1) l'élève, 2) le parent, 3) l'enseignant et 4) la communauté. Il semble toutefois que ce dernier pôle d'influence n'ait pas été souvent mentionné par les personnes interrogées dans le cadre de cette recherche. Est-ce dû à un phénomène urbain ou à la pluriethnicité des populations scolaires? Les écoles auraient certainement intérêt à consulter ce guide.

Pour leur part Chouinard , Bergeron, Vezeau, et Janosz (2010) soulignent le rôle de la motivation :

La réussite et l'échec scolaires s'expliquent, jusqu'à ce jour, par plusieurs facteurs. Parmi ceux-ci, la motivation des élèves est cruciale, parce qu'elle détermine, en grande partie, l'engagement et la persévérance à l'école. (p. 323)

Le manque de support de la famille est un des facteurs d'échec identifiés dans cette recherche, il rejoint un des facteurs de décrochage identifiés par Fortin (2009) :

Les causes du décrochage peuvent être multiples et s'accumulent habituellement sur plusieurs années. Pour une proportion importante des décrocheurs, cela remonte même au primaire. En général, l'abandon des cours résulte d'une combinaison de facteurs personnels, scolaires et familiaux. Certains de ces facteurs reviennent constamment dans les recherches qui sont faites sur le sujet : l'échec scolaire en français et en mathématiques (sic), les problèmes de comportement, les mauvaises relations maître-élèves, l'absentéisme ainsi que le manque de soutien et d'encadrement familial. (Site web CETREQ – Extrait de l'entrevue avec Laurier Fortin, 2009)

Les trois principaux facteurs d'échec identifiés par les personnes interrogées ont été :

- la démotivation de l'élève;
- les mauvais amis;
- le manque de support de la famille.²⁷

À la question portant sur les facteurs de réussite et d'échecs en fonction de l'origine ethnoculturelle, le facteur le plus fréquemment mentionné par les répondants ($n = 16$) a été le « Facteur de non-discrimination entre élèves issus de l'immigration ou non issus de l'immigration ». Le deuxième facteur mentionné a été la « Volonté (des parents et des élèves) très forte au niveau de la réussite scolaire » ($n=5$) et le troisième la « Barrière de la langue chez les élèves et les parents » ($n = 3$).

²⁷ Annexe XIII - Facteurs de réussite et d'échec.

Pour 16 répondants, les facteurs de réussite ou d'échec identifiés s'appliquaient également aux élèves issus de l'immigration. Certains répondants parlaient de « l'universalité » des facteurs mentionnés peu importe l'origine ethnoculturelle de l'élève, « un élève est un élève »:

Je pense qu'un jeune, de toute façon, qu'il soit noir, blanc, mauve, jaune, vert, etc. ils ont les mêmes problématiques.

Pour le milieu familial, peu importe d'où tu viens, c'est le même problème. Ce n'est pas parce que tu es immigrant que ton milieu va moins bien ou mieux, que ça va changer quelque chose. Pour moi, à ce niveau-là, que tu sois immigrant ou pas, c'est du pareil au même ...

Tout ce que je viens d'énumérer, ça touche des élèves immigrants [...] Ils sont des gens comme nous, ils ont besoin d'encouragement, d'être appuyés, de leur donner de la discipline, etc.

4.3.2. Caractéristiques des élèves issus de l'immigration

Les trois caractéristiques des élèves issus de l'immigration qui ont été mentionnées par les personnes interrogées furent 1) la pression parentale à l'égard de l'éducation; 2) un plus grand respect de l'autorité et 3) un lien particulier avec certains sports. Ainsi, à une question concernant ce qui caractérise les élèves issus de l'immigration et ce qui les distingue, plusieurs répondants ont mentionné le vécu des élèves issus de l'immigration en ce qui concerne l'éducation. En voici quelques extraits :

J'ai lu récemment des textes écrits par des élèves où ils devaient parler de ce qu'ils partagent avec les Québécois et ce qui les distingue. Pour eux, il semble que l'école est plus importante, plus sérieuse, et ce, à cause de leurs parents. Les élèves le sentent vraiment que leurs parents ont quitté leur pays natal pour leur offrir une meilleure éducation.

Je pense qu'ils ressentent beaucoup la pression parentale au niveau de l'éducation. L'important, c'est l'école.

En général, pour les élèves immigrants, l'éducation est très importante. Les parents poussent les enfants. Ils ont immigré pour donner des chances à leur enfant, pour qu'il aille à l'université. Je suis moi-même fille d'immigrants et c'était important chez nous. La réussite de l'école, l'importance de ne pas décrocher, d'aller le plus loin possible. Si je compare avec des collègues d'école plus homogènes, l'éducation est moins importante pour les Québécois de souche...

L'école est un milieu très étranger : c'est un milieu qui change beaucoup, il n'y a pas de stabilité, les enfants des classes changent toujours, les professeurs changent. Si l'enfant n'évolue pas très bien à l'école, il peut changer d'école. L'école n'est pas

vue comme un milieu stable pour les immigrés, tandis que la famille, même si c'est une famille souffrante, traumatisée ou qui vit dans la misère, il y a toutes sortes de forces dans cette famille, parce que ce sont les gens qui sont partis, qui sont capables de faire les démarches énormes pour changer leur vie pour essayer de créer quelque chose d'absolument nouveau pour les futures générations, donc on a besoin de les soutenir pour qu'ils puissent soutenir leurs enfants.

Dans le domaine de l'éducation ou j'aimerais bien le voir comme avocat...comme...eu....médecin. Pas comme mathématicien...pourtant il aime bien les mathématiques.

Les résultats de la recherche de Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne (2005) confirment l'importance de l'éducation pour les familles immigrantes comme outil de promotion sociale.

La revue de la littérature concernant les familles immigrantes montre également que, dans leurs projets et leurs trajectoires migratoires, les immigrants espèrent beaucoup dans le système scolaire du pays d'accueil pour la promotion sociale de leurs enfants. Les parents sont même prêts à sacrifier leur propre carrière ou promotion pour cela. (p. 22)

Dans leur article sur la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration, Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said (2008) introduisent comme facteurs de réussite, la classe sociale, la langue ou la culture, facteurs qui n'ont pratiquement pas été soulignés par les membres de communautés éducatives interviewées.

En ce qui concerne les facteurs de réussite, les deux études de cas apportent un éclairage intéressant à la question qui chapeaute cet article, soit l'impact respectif de la classe sociale, de la langue ou de la culture. Tout d'abord, elles confirment le rôle nettement plus mitigé que semble jouer le statut socio-économique, une variable classique en sociologie de l'éducation, dans le cas des populations issues de l'immigration. Bien entendu, dans les deux contextes, les élèves dont le statut socioéconomique est élevé réussissent mieux, toutes choses étant égales par ailleurs, que ceux dont le statut socio-économique est faible. Cependant, une fois prise en compte la simultanéité des variables explicatives ainsi que leur interaction, ce facteur se révèle non prédictif au Québec. [...] Dans ce contexte, toutefois, le fait de fréquenter une école de milieu favorisé a un impact significativement positif sur la motivation à s'inscrire à des cours qui donnent accès à l'université. [...] L'hypothèse linguistique, évoquée plus haut, résiste nettement mieux aux données émanant des deux études de cas. Le fait d'être non-francophone et surtout d'avoir encore au secondaire des déficits qui justifient l'accès à un soutien en français constitue, en effet, le deuxième facteur en importance au Québec dans l'explication des difficultés rencontrées par certains sous-groupes (on pourrait même considérer que c'est le principal facteur qui émerge de cette étude, puisque le premier, le fait d'être déclaré

EHDAA, réfère davantage à des difficultés d'apprentissage qu'à des caractéristiques propres aux élèves issus de l'immigration). La réussite équivalente des élèves non francophones n'ayant plus besoin de soutien en français au secondaire confirme, par ailleurs, que la compétence linguistique est une habileté qui s'acquiert avec le temps. (p. 192)

Ledent, Murdoch et Mc Andrew (2011) apportent un éclairage complémentaire à l'étude.

Le taux de décrochage des non-locuteurs du français n'est que marginalement plus élevé que celui des locuteurs du français (27,3 % vs 26,9 %). Deuxièmement, la propension des sous-groupes des locuteurs de l'arabe, du perse et du tamoul à obtenir leur diplôme est en fait meilleure que ne l'indique la simple analyse des taux de diplomation après sept ans. (Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2011, p. 56)

4.3.3. Relations école-famille

À une question abordant la collaboration entre l'école et les familles, plusieurs répondants du monde scolaire ont parlé d'un détachement progressif du suivi des parents dans le cheminement scolaire des élèves et ils ont souligné les difficultés de certains parents à appuyer le cheminement scolaire de leurs enfants ou à collaborer étroitement avec l'école : les difficultés à concilier travail, école, famille et langues de communication différentes. Les citations ci-dessous illustrent les propos d'intervenants scolaires:

De manière globale, ils ont beaucoup à faire. Ils veulent et pour la réussite, ils veulent aussi. C'est sûr que les moyens qu'ils utilisent, le temps... il y a des familles de sept enfants, des familles où il y a juste la maman qui travaille et c'est dans une manufacture, donc quand on les rencontre à la rencontre des parents, après 3 semaines, génial! L'élève participe, il y a un suivi, mais après, il y a comme un relâchement.

Samedi dernier, on avait la rencontre des parents. J'ai rencontré trois parents. Il y en a en secondaire 1 et 2, c'est toujours le même nombre, mais plus on monte dans les niveaux supérieurs, les parents sont moins visibles.

Mais il faut que les parents s'impliquent jusqu'à la fin du secondaire. Combien de fois j'ai entendu des parents de 3e secondaire : « Il est autonome, il est assez grand ». C'est faux madame. Votre enfant, vous devez le suivre jusqu'à la fin du secondaire. J'ai déjà eu des parents en 5e secondaire qui venaient de se rendre compte que leur enfant était en français de 4 [...] C'était leur problématique...il y a un manque de suivi. Il y a un certain relâchement à partir de la 3e secondaire.

Les parents... très peu présents, malheureusement. Je trouve ça malheureux. Qu'est-ce qui les retient? La langue sûrement. Le travail, parce qu'ils travaillent souvent sur un ou deux emplois, des quarts de travail, ça ne les rend pas disponibles pour venir (à l'école)...

En somme, selon les répondants du monde scolaire, les problèmes de conciliation travail-famille-école, de même que les problèmes de communication expliqueraient, en partie, le relâchement de certaines familles dans le suivi scolaire des enfants. De plus, certains parents ne se sentent pas utiles, valorisés ou se sentent même perçus comme dérangeants par le monde scolaire.

Face au détachement progressif des familles dans le suivi scolaire de leurs enfants, Larivée (2011) confirme l'importance de l'appui des parents aux élèves et de leur participation à l'effort de réussite de ceux-ci, mais il rappelle aussi leur difficulté à être disponible :

En effet, alors que la documentation gouvernementale et scientifique prône une meilleure collaboration entre l'école, la famille et la communauté et une plus grande implication parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant, de nombreux parents affirment manquer de temps ou d'intérêt pour s'y investir. Les types d'implication privilégiés le confirment bien puisqu'ils concernent principalement les activités à la maison. Dans ce contexte, il importe que les décideurs et acteurs scolaires se questionnent sur les besoins réels des parents ainsi que sur leurs contraintes et conditions de vie s'ils souhaitent véritablement travailler en collaboration avec les familles. Alors que les gestionnaires et administrateurs publics et privés sont de plus en plus appelés à faciliter la conciliation travail-famille de leurs employés, qu'en est-il de la conciliation école-famille? Enfin, s'il est réaliste de penser que toute forme d'implication parentale puisse stimuler l'élève et potentiellement influencer positivement sur ses performances scolaires, il demeure nécessaire d'aller au-delà des perceptions des parents, des enseignants et des directeurs d'école et d'évaluer spécifiquement les effets des divers types d'implication. (p. 17)

Cependant, du côté des parents, il a été possible de constater une insatisfaction des démarches de communication effectuées par l'école envers les parents. Plusieurs ont l'impression que l'école se substitue à eux dans l'éducation de leurs enfants, ce qui semble être perçu par une partie des membres du personnel scolaire comme un certain détachement de la part des parents et vécu par ces derniers comme un désaveu de la part de l'école. Il a également été possible de constater que certains parents issus de l'immigration n'ayant pas le français pour langue maternelle ou ne maîtrisant pas suffisamment le français éprouvent des difficultés à aider leurs enfants dans les travaux scolaires:

J'ai demandé à Mme L...le monsieur de l'histoire....est ce que je peux l'aider...est ce vous voyez qu'il a besoin d'aide...particulier....ils m'ont dit non...ils m'ont dit

que tu peux rien faire ...Il travaille bien...donc c'est pas la peine de faire quelque chose de plus.

I can imagine if some of these homes where the kids go back, and they're speaking Punjabi at home, or they're speaking... or even if it's Greek! It's like... how are these parents managing to help their kids. I mean... the school community has to address how they can help parents help their kids.

C'est lorsque l'on a un travail, c'est sûr il va y avoir un impact positif sur les enfants, mais lorsque comme moi par exemple, je ne travaille pas dans mon domaine, on n'est pas vraiment stable donc il y a moins de temps consacré aux enfants.

Dans mon pays, à l'école secondaire, toutes les copies des évaluations sont remises aux élèves. Les élèves les font signer aux parents et le lendemain il la ramène (sic). Et quand une copie n'est pas signée, le parent est convoqué. Donc le parent est au courant de ce qui se passe à l'école. À l'école, les professeurs ne sont pas obligés de remettre les copies, ils préfèrent les garder [...] Ce qui fait que les parents sont ignorants des résultats scolaires des enfants jusqu'au jour des bulletins.

Il y a des parents qui nous ont contactés et qu'ils disent que souvent ils sont surpris, ils ne sont pas contents. Il faut quand même qu'il y ait une communication plus... une meilleure communication entre les enseignants et les parents.

L'école a la responsabilité d'établir une communication efficace avec les familles particulièrement celles des élèves issus de l'immigration pour le bien des élèves et pour favoriser le suivi parental.

Je pense que c'est important de trouver tous les moyens possibles pour créer un espace commun entre la famille et l'école. Je pense que l'équipe professionnelle de l'école peut créer cet espace, sauf qu'on a besoin de beaucoup de membres et d'efforts pour vraiment le faire. Souvent, ce sont les parents qui refusent. Parfois, on n'a pas assez de temps pour travailler cet espace. L'école n'est pas tellement ouverte pour travailler à ce que la famille et les parents soient bien acceptés. L'école, ce n'est pas l'espace pour les parents. Les parents n'ont pas de place, n'ont pas beaucoup de place ici.

Quand on parle des parents, c'est quelque chose qui est lié avec leurs racines, avec leur identité. On ne peut pas couper l'enfant en deux parties, je pense que l'enfant a besoin de sentiment de continuité dans son identité et besoin de se marier pour tisser quelque chose entre plusieurs cultures, parce que ce n'est pas uniquement la culture d'origine de ses parents, c'est aussi la culture québécoise et beaucoup de cultures qui se côtoient ici. Il a besoin de faire ce travail créateur entre les différentes cultures.

Comme ci-haut illustré, il existe une différence de perception concernant le support des parents issus de l'immigration. L'école considère qu'il s'agit d'une forme d'abandon et les parents perçoivent une fermeture de l'école. Cette incompréhension place l'élève en conflit de loyauté envers l'école et ses parents.

4.3.4. Les professionnels

Dans les entrevues traitées, divers éléments ont été abordés concernant les professionnels non-enseignants présents dans les écoles.

4.3.4.1. Tâche des professionnels

Au niveau de la tâche des professionnels, plusieurs répondants ont mentionné que les garçons étaient plus nombreux que les filles à utiliser les services des professionnelles et professionnels non-enseignants concernant des difficultés scolaires, des troubles ou des problèmes de comportement. Le manque de modèles masculins a été relevé par les répondants afin d'expliquer les types de problèmes rencontrés par les garçons. Pour ce qui est des difficultés rencontrées par les jeunes filles, les répondants ont parlé davantage de difficultés au niveau des relations interpersonnelles, notamment amoureuses. Les filles décrocheraient plus souvent pour des raisons personnelles telles que les difficultés familiales, le mariage ou la grossesse. Voici quelques extraits :

Quand j'y pense, les garçons semblent avoir plus de difficultés, en général, que les filles. Les garçons ont besoin d'un modèle masculin à cause des familles monoparentales [...] Le pourcentage de garçons est plus élevé dans les classes de cheminement. Bref, en général, il y a un peu plus de garçons qui viennent me rencontrer.

Les élèves que je vois ont des échecs. Ils sont recommandés par la direction ou les parents s'inquiètent par ce que le jeune a accumulé des retards. Même si la plupart des élèves vont en secondaire 2, certains ont de la difficulté au niveau de l'adaptation...

Le problème est souvent les relations amoureuses [...] C'est davantage les filles. Celles-ci vivent plus de détresse à ce niveau-là que les garçons...

Au niveau des stratégies d'intervention, les intervenants rencontrés ont dit qu'établir une relation de confiance était la première étape dans les interventions des professionnelles et des professionnels et que celle-ci s'établissait à l'aide de différentes stratégies, notamment l'écoute active, l'adaptation face à la « clientèle », la rapidité de l'intervention et l'intérêt suscité chez les élèves, etc. En voici des extraits :

Ça se passe par la relation. Par quels moyens? Ce sont des enfants qui ont toujours eu des échecs, c'est (sic) des enfants qui ont à peu près jamais réussi, qui trainent des échecs depuis qu'ils sont tout petits [...] alors là on travaille l'affectif. Puis d'un autre côté, c'est ça on essaie de consolider les petites bases qu'ils ont et essayer de les ramener.

C'est l'écoute. Je m'assois, j'écoute ce qu'il a à dire, ses frustrations, ses joies et ses peines. Je le conseille [...] Oui, moi, je lui laisse le choix. Je lui dis qu'il peut faire ça ou ça et cela va lui donner cela comme résultat [...] Des fois, ils me reviennent et me disent : «Tu avais raison, j'aurais dû t'écouter ». Je dis: « Hé! Dans la vie, nous prenons des décisions et nous devons les assumer ».

Pour ce qui est des difficultés rencontrées par les jeunes filles, cela se situe davantage au niveau des relations interpersonnelles, notamment amoureuses. Dans son étude exploratoire sur le décrochage des filles, Marchand (2012) souligne que :

Les filles décrochent plus souvent pour des raisons personnelles telles que les difficultés familiales, le mariage ou la venue d'un enfant. (Marchand, 2012, p. 8)

Il a été mentionné que les garçons utilisaient plus les services professionnels que les filles. Les problématiques des garçons concerneraient davantage les difficultés scolaires, les troubles ou les problèmes de comportement, tandis que, pour les filles, les problématiques rencontrées sont liées aux relations interpersonnelles.

4.3.4.2. Ressources professionnelles

Concernant les ressources professionnelles offertes dans les écoles, les propos des répondants étaient partagés. Pour plusieurs, il y a un manque flagrant de ressources professionnelles dans les écoles afin de répondre aux difficultés scolaires des élèves. Les classes surpeuplées et le manque de personnels professionnels pour procéder au dépistage et à l'évaluation des élèves ne permettraient pas de venir en aide aux élèves de manière efficace malgré les besoins présents chez plusieurs élèves. Voici quelques extraits témoignant de cette problématique quant au manque de ressources professionnelles :

On n'en a pas assez. Ils pourraient faire plus, mais il n'y en a pas assez. Il n'y en a vraiment pas assez. C'est vraiment le plus gros problème. Il y a des élèves qui sont excités, qui ont des troubles du comportement, il y en a pas assez. Au moins, j'ai l'impression que ceux (les élèves) qui sont avec eux (les professionnels), ils sont capables d'en profiter, mais il y en a tellement d'autres qui pourraient l'être.

Pour être honnête, il me manquerait des ressources. Plusieurs journées, je ne peux pas terminer mes dossiers parce que je suis sollicitée de tous côtés. J'aurais aimé avoir une secrétaire pour faire des choses pour moi qui feraient une grande

différence pour faire le tri avec les élèves, les parents, les enseignants, les photocopies. Ainsi, je serais libérée pour d'autres choses...

Je dirais qu'on n'a jamais assez de ressources. Il y a peut-être une centaine d'élèves qui sont en suivi individualisé dans l'école sur 1000 élèves. Donc, 10 %. Il y en a probablement plus qui aurait besoin. On essaie de prioriser, mais c'est certain que d'autres éducateurs, psychoéducateurs, des enseignants spécialisés en français seraient la bienvenue.

Cependant, certains répondants ont considéré dans un premier temps que les ressources professionnelles étaient suffisantes, mais nuançaient toutefois leurs propos en ajoutant qu'il pourrait y en avoir plus. Il a été davantage question d'une « satisfaction partielle » des ressources disponibles dans les écoles dans ce cas. L'utilisation de ressources extérieures à l'école fut toutefois nécessaire pour répondre aux besoins des élèves. Voici quelques extraits de ce que les répondants ont mentionné à ce propos :

Il pourrait y avoir plus de ressources, mais c'est bien pour l'instant. Il y a une travailleuse sociale deux jours par semaine, plusieurs éducateurs spécialisés et ils sont disponibles.

On essaie d'avoir une variété d'intervenants. On s'occupe du suivi concernant la fréquentation scolaire. Travailleur social, infirmier, conseillère d'orientation. Il faut avoir des ratios qui sont raisonnables. Ici, en général, ça va très bien. On a une bonne équipe. On a plus de services maintenant comparativement à quelques années antérieures. Je pense que les élèves ont besoin de tous les services possibles. Nos jeunes peuvent vivre de grandes difficultés. On peut faire appel à l'extérieur.

Je pense qu'ils sont allés chercher les ressources disponibles dans le quartier. C'est certains que nous aimerions en avoir plus. La collaboration du CLSC... on a une travailleuse sociale 3 jours par semaine. J'ai des doutes. Je pense qu'une école comme la nôtre pourrait avoir 5 jours semaine. Est-ce qu'une travailleuse sociale est suffisante pour notre école? Une grosse partie de nos interventions sont en lien avec la démotivation, l'échec en lien avec la maison. Je suis certaine que s'il y avait plus d'appui au niveau de la famille, on augmenterait notre niveau de réussite.

La Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation affiliée à la Centrale des syndicats du Québec affirme, suite à un sondage effectué en 2011 auprès de 1000 parents :

Près du tiers des parents interrogés affirment que leur enfant souffre d'un handicap ou d'une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Quand l'école leur offre de l'aide professionnelle, c'est, dans près de la moitié des cas, après un délai de plus de 6 mois. Et il y a encore pire puisque, dans au moins 37 % des cas, l'école n'offre pas les services dont ces enfants ont besoin, ce qui oblige les parents à déboursier des sommes exorbitantes pour consulter dans le secteur privé. (Lapierre, 2011, p. 1)

4.3.4.3. Interventions des professionnels auprès des élèves issus de l'immigration

Lors des entrevues, certains répondants ont mentionné qu'il n'y avait pas de problèmes particuliers lors d'interventions auprès d'élèves issus de l'immigration, tandis que pour d'autres répondants, il y aurait une différence entre les élèves issus de l'immigration et les autres élèves au niveau de l'interprétation des interventions qui se manifesterait par une différence culturelle dans l'attitude des élèves lorsqu'une intervention avait lieu. Enfin, en entrevue, d'autres répondants nuançaient davantage leurs propos en affirmant que les interventions n'étaient pas toujours évidentes auprès des élèves issus de l'immigration et de leur famille. Selon les répondants, la barrière de la langue et la représentation identitaire du professionnel (l'image) au sein de certains groupes ethnoculturels expliqueraient les différences des interventions auprès des élèves issus de l'immigration et des autres élèves. En voici quelques extraits :

Un jeune québécois ne verra pas les choses de la même manière qu'un jeune d'une autre culture. Le jeune québécois pourrait interpréter comme une menace tandis que l'autre non.

La barrière de la langue. Les interventions qui seraient importantes d'être faites sur le champ, quand on a affaire à un parent allophone, c'est plus difficile. On finit par se débrouiller en anglais, mais mon niveau de communication en anglais et en français n'est pas le même. Cela influence le résultat de l'intervention.

Certains élèves qui arrivent ont déjà une idée de ce qu'est la police dans leur pays [...] Quand ils se font dire que la police vient les rencontrer, ils ont peur. Ils pensent recevoir des coups. C'est important de démystifier. Le parent aussi vit ça difficilement le premier contact avec la police.

En somme, trois tangentes se sont dégagées dans les propos des répondants concernant l'intervention auprès d'élèves issus de l'immigration et de leur famille : les perceptions différentes du sens de l'intervention professionnelle par les élèves, la barrière linguistique et les perceptions différentes de l'autorité. Les représentations des professionnelles et professionnels varient selon l'origine ethnoculturelle.

Les données obtenues rejoignent les propos de Bataille, Mc Andrew et Potvin (1998) qui constatent dans leur recherche une « incompréhension culturelle grandissante entre les professionnels de l'éducation et certains élèves et parents. » (Bataille, Mc Andrew et Potvin, 1998, p. 130)

Ils rejoignent également les constats de Rachel Benoit (2012) :

Dans l'ensemble, les TSS estiment important d'appréhender la culture de façon dynamique et interactive afin d'éviter d'emprisonner les gens dans des images figées de leur culture d'origine et d'apprendre à « voir les choses selon différentes lunettes»

en contexte interculturel. En dépit de leurs efforts, nous notons que les TSS, à l'instar de tout le monde, ne sont pas exemptes de préjugés. Bien que certaines intervenantes se soient montrées à l'affût de l'impact de leur cadre de référence (culturel et personnel), d'autres TSS ont de la difficulté à mettre en application la décentration et la découverte du schème de référence de l'autre (Cohen-Emerique, 2000, 2011).

4.3.4.4. Présence et appréciation des services professionnels

Un élément important concernant les services professionnels au sein des écoles a été la visibilité ou l'accessibilité des services. Plusieurs répondants ont reproché le manque de visibilité des services professionnels dans les écoles qui a semblé être lié à une appréciation mitigée des répondants quant aux services professionnels offerts dans les écoles et même leurs rôles. En voici quelques extraits :

Pour certains services, il faudrait que tout le monde sache où c'est, pour qu'on ne soit pas gêné d'aller poser des questions.

Je ne savais même pas qu'il y avait un psychologue.

Nous ne les voyons pas souvent. Nous les voyons seulement s'ils ont besoin de nous ou si nous avons besoin d'eux. Sinon, il n'y a rien qui se passe.

On n'en entend presque jamais parler en fait. Je pense que c'est plutôt pour les plus vieux [...] Il y a cinq personnes de ma classe qui voient souvent... la conseillère? J'ai aucune idée pourquoi. La psychologue?

4.3.5. Les élèves

4.3.5.1. Caractéristiques des élèves

En ce qui concerne les caractéristiques générales des élèves, les personnes interrogées ont surtout discuté des élèves en termes de problématiques qui les caractériseraient. Ainsi, certains élèves éprouveraient, selon les répondants, des problèmes au niveau interpersonnel et souffriraient de troubles de comportement, de manque d'organisation et de manque de concentration en classe. De plus, plusieurs répondants ont mentionné l'échec scolaire et les problèmes d'adaptation comme étant une problématique chez plusieurs élèves. En effet, les lacunes des élèves sembleraient en croissance c'est-à-dire que selon les personnes interrogées, les élèves arriveraient au secondaire avec de plus en plus de lacunes ou de retards. Concernant les problèmes d'adaptation, les répondants ont mentionné l'inhibition, l'agitation, la désorganisation et des troubles de l'attention :

L'organisation. La mobilisation en classe au niveau de la participation. L'autonomie dans l'apprentissage, dans l'organisation. Être capable de se débrouiller par eux-mêmes. Apprendre à apprendre à venir à l'école. (Extrait d'entrevue)

Ce sont des enfants qui ont d'énormes difficultés au niveau social. Des élèves qui vont s'obstiner, ils sont en train de se « piner » entre guillemets, se lancer des accusations, toutes sortes de choses. Ils sont en train de se chamailler [...] Tu es obligé d'intervenir dans des cas comme ça. Mais je dirais qu'un 30-40 % des élèves ont ces difficultés-là. (Extrait d'entrevue)

Ce sont des jeunes qui ont des troubles de comportement, de l'agressivité envers les pairs, envers les adultes aussi. Ce sont des jeunes qui ont des difficultés à se conformer aux règlements de l'école. Des élèves qui dérangent en classe, qui provoquent soit l'enseignant ou les pairs en classe, qui font les bouffons, qui dérangent... (Extrait d'entrevue)

Concernant les lacunes scolaires des élèves, certains répondants ont mentionné :

De plus en plus, ce que je remarque [...] l'élève qui a passé de justesse son 3e cycle du primaire nous arrive en secondaire 1... Et là, quand je dis passer de justesse, ce sont des élèves qui ont eu 55 à 60 %. On va leur mettre des mesures de soutien au secondaire. Les mesures de soutien ne suffisent pas pour eux. Ils font un secondaire 1 difficilement...

Moi, il y a quelques années [...] on les préparait (les élèves) pour entrer au secondaire et 70 % de mes élèves, je les intégrais au secondaire. [...] Alors que maintenant, j'ai des élèves qui font la première à la sixième année en termes d'apprentissage, niveau réel d'apprentissage, ce qui fait qu'il y a des écarts qui sont très très très grands. Moi, je compare toujours ça à un morceau de fromage avec des trous, un fromage suisse. Il y a beaucoup plus de trous. Beaucoup plus de trous dans le fromage qu'il pouvait y en avoir il y a quelques années.

Enfin, certains répondants ont davantage discuté des caractéristiques sociales pouvant favoriser le décrochage scolaire. Au-delà des absences, des retards et des troubles de comportement, les répondants ont identifié le travail étudiant comme étant positif. Toutefois, lorsque le travail requiert trop d'heures, il deviendrait selon les répondants, un facteur de décrochage potentiel. En voici un extrait :

En général, j'ai constaté que le travail, quand il est bien amené et bien présenté, ça peut aider à structurer le jeune. Il faut que le jeune comprenne que le travail est toujours le numéro 2 et que l'école est le numéro 1 [...] Ça ne marche pas avec tous les jeunes, mais des fois, ça marche...

4.3.5.2. Attentes envers les élèves

Au niveau académique, au-delà de la réussite scolaire de tous les élèves, les divers répondants rencontrés sont demeurés réalistes et ont constaté qu'il ne serait pas toujours possible de s'attendre à

court terme, à une réussite scolaire de tous les élèves, notamment ceux ayant de grandes difficultés scolaires. Ainsi, au-delà de l'atteinte des objectifs des cours ou de l'obtention des meilleures notes possibles, ce qui serait attendu des élèves serait un éveil de la curiosité intellectuelle et un effort dans les cours, bref un intérêt :

Moi c'est vraiment essayer d'éveiller cette espèce de curiosité intellectuelle. Moi, c'est ce que je recherche. C'est sûr qu'écrire un texte parfait, c'est bien, c'est beau, tu te dis « j'ai bien enseigné », « ils ont tout compris », mais c'est sûr que ça peut être un facteur. J'aimerais qu'ils prennent conscience qu'il faut arrêter d'apprendre parce que j'ai un examen. Vraiment sentir que je suis en train d'apprendre pour demain [...] Si je suis capable d'éveiller cette petite curiosité intellectuelle là, ce serait vraiment bien.

Prôner la réussite pour tout le monde [...] c'est croire au Père Noël. C'est peut-être la réussite à long terme, ok peut-être. Mais la réussite immédiate en un an, que tout le monde est capable d'aller de l'autre bord, je dis non. Il y a des degrés de maturité et des choses comme ça...

Au niveau des attitudes, les répondants ont exprimé des attentes à l'égard des élèves. Ils ont souhaité qu'ils se responsabilisent, qu'ils travaillent, qu'ils participent en classe et qu'ils fournissent des efforts pour s'améliorer au niveau académique. En voici un extrait :

J'aimerais que les élèves qui ont plus de difficultés fassent des efforts et viennent en récupération. Même si je les force, j'aimerais qu'ils se prennent plus en mains, qu'ils se responsabilisent un peu plus.

4.3.5.3. Motivation des élèves

En ce qui concerne la motivation des élèves, la plupart des répondants ont abordé ce thème en mentionnant ce qu'ils constataient au quotidien, notamment que la motivation variait selon le milieu. Certains l'ont qualifiée de moyenne tandis que d'autres mentionnaient que la majorité des élèves étaient motivés. Une motivation qui se manifesterait par une curiosité intellectuelle, par un intérêt pour les cours, par une responsabilisation, une application dans les cours et par des efforts.

Dans le rapport du MELS (2007) sur la motivation, le soutien et l'évaluation, des propositions sont soumises aux enseignantes et enseignants pour améliorer la motivation :

Les chercheuses font des propositions aux enseignantes et aux enseignants visant à les aider à augmenter la motivation de leurs élèves. Elles soulignent à cette fin deux points particuliers. Le premier concerne la perception qu'a l'élève du soutien de son enseignante ou de son enseignant, perception qui recouvre bien plus que la possibilité d'obtenir une aide de sa part, mais qui serait aussi interprétée, selon les chercheuses, comme un message implicite de reconnaissance de sa personne, de sa

valeur aux yeux de l'enseignante ou de l'enseignant et de la capacité d'apprendre qu'elle ou qu'il lui attribue. (p. 8)

Cependant, la démotivation était présente dans tous les milieux et préoccupait de plus en plus. En effet, selon les personnes rencontrées, le manque d'effort et le manque d'autonomie étaient de bons indicateurs de la démotivation chez certains élèves. La 2e et 3e secondaire semblaient être les années charnières de l'évolution ou de la régression de la motivation chez les élèves.

De manière générale, tout le monde veut réussir. Tout le monde veut aller au ciel, mais personne ne veut faire l'effort [...] Mais ils ne comprennent pas qu'il y a une démarche à faire pour réussir.

Je dirais que le degré de motivation est moyen en première secondaire et s'affaiblit en 2e secondaire. Souvent, si l'élève réussit à travers le 2e secondaire assez bien, après en 3, ça roule [...] Mais je pense que l'année charnière est en 2e année.

Les élèves qui ont connu des difficultés et qui n'ont pas les cours qu'ils voudraient [...] c'est là où on voit une baisse ou une augmentation de la motivation.

4.3.5.4. Facteurs d'intégration des élèves

En ce qui concerne l'intégration, plusieurs répondants ont identifié l'acceptation de l'autre comme facteur de base de la bonne intégration d'un élève à son milieu. Selon ces derniers, cette acceptation devrait se faire réciproquement (élève et milieu) afin de permettre les échanges et l'ouverture aux autres. De plus, l'établissement de lieux d'échanges (ex. lieux créés par la pratique de sports) favoriserait, selon les personnes interrogées, l'intégration des élèves issus de l'immigration, puisque des échanges avec la société d'accueil seraient plus fréquents.

Autant le personnel enseignant que le personnel professionnel ou de soutien est important. Les élèves ont besoin de savoir qu'ils sont acceptés, qu'il y a quelqu'un pour les écouter. Je pense que s'ils sentent ça, ils sont peut-être plus portés vers les autres élèves, à s'ouvrir des portes plus facilement. Donc, l'important, je pense que pour qu'ils se sentent vraiment intégrés puis vraiment de savoir qu'il y a toujours quelqu'un pour les écouter. Il y a toujours quelqu'un pour être là à l'école pour lui venir en aide... l'intégration se fait comme ça.

Je pense que ça (l'intégration) va quand même bien parce que les jeunes ont beaucoup d'activités le midi, ils ont du hockey, des échecs, du tricot. Ils ont plein d'activités. Premièrement, ça les force à rester ici plutôt que d'aller traîner au centre d'achat ou dans les rues et de faire des mauvais coups. Puis en même temps, ils créent des lieux et je pense qu'ils se sentent intégrés à la communauté parce que ... ils ont des contacts avec plusieurs nationalités.

Ici, les nouveaux arrivants vont toujours en classe d'accueil et après, selon comment ça va, les enseignants les gardent ou les envoient tout de suite au régulier. Tu ne peux pas avoir plus nouvel arrivant que là. Ils connaissent déjà deux ou trois élèves. Les liens se créent vite.

En somme, tous ont un rôle à jouer pour favoriser l'intégration des élèves, d'une part, les parents en participant de manière active à la société ou au milieu scolaire; d'autre part, l'école et la communauté en adoptant une attitude d'acceptation, d'écoute et d'ouverture envers les élèves. Finalement, les élèves eux-mêmes devraient être responsables de leur intégration en participant et en échangeant de manière active avec les autres élèves de diverses cultures et origines.

À ce propos, il est possible de consulter les pistes d'action proposées par le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1989), celles du guide *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement* de Vatz-Laaroussi et al. (2005) ou de se référer à Kanouté et Lafortune (2011) *Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire* qui précisent les particularités qui sont associées aux élèves et aux parents issus de l'immigration et qui suggèrent des pistes pour favoriser la synergie entre les élèves, les parents, l'école et la communauté. Il s'agirait de mettre en relief quelques éléments d'un enseignement qui soutiendrait la réussite des élèves d'origine immigrée (Hohl et Normand, 1996; Lafortune et Kanouté, 2007; Kanouté, 2007b; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005) :

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

- Avec les parents et les partenaires communautaires : expliquer l'école et expliciter « l'envers du décor » (Meirieu, 1993).
- Informer sur la mission éducative, le fonctionnement, la routine, les aspects normatifs et ce qui est incontournable dans la contribution des parents à la réussite scolaire;
- Éviter un registre de communication trop défensif à cause de préjugés et de généralisations abusives;
- Reconnaître les demandes des parents ou des jeunes ainsi que les ajustements apportés à la suite de ces demandes, quand ils sont possibles, comme l'expression et la reconnaissance des droits individuels garantis par toute société démocratique (Hohl et Normand, 1996);
- Favoriser la circulation des savoirs entre l'école, les familles et les communautés;
- Ouvrir l'école aux familles et sortir l'école et ses acteurs de leur territoire habituel. (Kanouté et Lafortune, 2011, p. 89-90)

4.3.6. Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique

4.3.6.1. Styles d'apprentissage

Lorsque la question des styles d'apprentissage a été abordée avec les répondants, ces derniers ont mentionné s'adapter aux caractéristiques des élèves. L'adaptation de l'enseignement semblait s'effectuer afin d'attirer l'attention des élèves en les faisant bouger physiquement en classe, en utilisant l'approche par projet ou en réduisant la vitesse d'enseignement afin de l'adapter aux élèves plus lents. Cette adaptation en fonction des styles d'apprentissage des élèves semblait surtout reposer sur la dichotomie auditif/visuel. D'autre part, le contenu des examens était ajusté en fonction du degré de connaissance des élèves.

Les mettre en projet. Ça, ils sont très forts. Leur présenter des choses plus résumées. [...] Prévoir des laboratoires, ils adorent manipuler...

Le groupe enrichi n'a pas les mêmes tests que les autres groupes. Le test va être plus costaud pour le groupe enrichi. Le groupe d'appoint a un test minimal. Si les élèves ont de la difficulté avec les notions de base, je ne peux pas leur donner un test difficile. Vous ajustez votre niveau d'enseignement selon le groupe sinon je ne m'en sortirai pas.

Je vais tenir compte des visuels et des auditifs, mais autrement non. Je peux adapter selon les demandes des élèves. Les élèves apprennent bien avec le visuel et les nouvelles technologies.

L'adaptation en fonction des caractéristiques des élèves s'effectuait surtout au niveau des contenus des travaux demandés à ces derniers. Les thèmes sélectionnés par des enseignantes et enseignants visaient à répondre aux intérêts des élèves de leurs classes. En voici un extrait :

Je ne fais pas de tests pour savoir les styles d'apprentissages. Ce que j'essaie de faire c'est de savoir leurs intérêts [...] Ils devaient écrire un texte explicatif, prendre position, donner son opinion, ça pour les élèves c'est très difficile. Mon sujet, c'était « Pourquoi les Canadiens n'arrivent pas à faire les séries? ». Mon Dieu, cela a marché. [...] J'essaie de trouver un point d'intérêt commun et c'est ça qui est fascinant.

De plus, le manque de temps et le nombre trop élevé d'élèves dans les classes expliqueraient, selon les répondants, les difficultés liées à l'adaptation de l'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves ou de leurs styles d'apprentissages.

La différenciation dans les classes, c'est monumental les proportions que cela a prises [...] comment on fonctionne pour un cours ou pour chaque étudiant quand vous avez 38 élèves. En tout cas, c'est un autre problème.

Je n'en ai pas utilisé (test de dépistage des styles d'apprentissage). Au début, d'en utilisais, mais pas cette année, faute de temps.

Finalement, en ce qui concerne les styles d'apprentissage en fonction de l'origine ethnoculturelle, certains répondants ont mentionné qu'il existait une différence culturelle. Cette distinction culturelle des styles d'apprentissage des élèves se situerait notamment au niveau de leurs intérêts et des contextes sociaux d'apprentissage. Autrement dit, les différences se situeraient davantage au niveau de la compréhension des tâches à effectuer en classe.

Je dirais que le contexte d'apprentissage est différent [...] Dans la classe, ils font les mêmes choses, mais à l'extérieur, c'est différent. Lorsque nous enseignons dans la classe, prendre en compte que les gens n'étudient pas pareil. Ils ne vivent pas le même style de vie...

Je sais que les réactions ne seront pas les mêmes. Oui, je dirais qu'il y a une différence. Les immigrants ont besoin d'être sécurisés, d'être encadrés tandis que le Québécois est très à l'aise dans le renouveau pédagogique parce que ça bouge plus.

Dahbi, Najib El kamoun et Abdelghafour Berraissoul (2009) mentionnent que :

La recherche expérimentale dans ce domaine est relativement récente et seulement quelques études comme celle présentée dans Bajraktarevic, Hall et Fullick (2003) montrent que l'adaptation d'un cours aux styles d'apprentissage des apprenants a amélioré les scores des apprenants. Une autre étude proposée dans Graf (2007) montre que cette adaptation a permis un apprentissage aisé et une satisfaction des apprenants. (p. 56)

4.3.6.2. Différenciation pédagogique

Les propos des divers acteurs rencontrés concernant la différenciation pédagogique ont rejoint sensiblement ceux qui ont été mentionnés concernant les styles d'apprentissages des élèves.

D'abord, les personnes interrogées abordaient la différenciation pédagogique en fonction de l'origine ethnoculturelle des élèves. Ainsi, la connaissance des codes culturels de même que de certaines cultures étrangères permettrait de mieux comprendre et différencier les approches adoptées face aux diverses cultures présentes chez les élèves. Ce raisonnement était également présent lors d'interventions auprès des familles issues de diverses communautés ethnoculturelles. Ces considérations auraient pour objectif d'éviter d'entrer dans les stéréotypes ou les préjugés culturels :

Ça va plus être au niveau de l'intervention elle-même. Par exemple, quand on parle à un jeune Haïtien et qu'il ne nous regarde pas dans les yeux, c'est un signe de respect et non un signe d'indifférence. Il faut faire attention. On finit par les savoirs (les codes culturels) [...] pour une autre culture, ça va être de l'indifférence.

Je ne veux pas entrer dans les clichés. Certaines communautés vont utiliser des corrections physiques. Si on appelait la DPJ chaque fois qu'un jeune a reçu une claque dans certaines communautés, on serait sur le téléphone souvent. Il faut rappeler aux parents aux réunions de parents que nous sommes au Québec et qu'il y a des limites. Il y a de l'éducation à faire auprès des parents pour qu'ils soient conscients des lois canadiennes et québécoises.

Au niveau des défis soulevés face à la différenciation pédagogique, les personnes interrogées ont mentionné notamment que le nombre d'élèves dans les classes était trop élevé et que les niveaux de connaissance des élèves variaient au sein d'un même groupe. La préparation et le renouvellement des pratiques pédagogiques ont été identifiés comme des entraves à la différenciation pédagogique :

La différenciation, notre conseillère pédagogique commence à en parler un peu, mais c'est une approche d'après moi, à avoir avec les enseignants réguliers. Mais il y a beaucoup de résistance par rapport à cela.

La notion de style d'apprentissage. Tout le monde la connaît. On a eu des formations. Est-ce que les gens se la sont appropriée? Non.

J'ai 33 élèves, dont certains avec des grosses difficultés. C'est disparate. J'en ai des très forts, des très faibles, des moyens. Là, il faut que je fasse de la pédagogie différenciée, il faut que je sache que lui en 6e année, il a eu des difficultés... ça devient tellement lourd. Les super forts et les super faibles sont faciles à voir. Mais entre les deux extrêmes, il y a une zone où il y aurait besoin de pédagogie différenciée. Je ne suis pas capable de les attraper. C'est sans compter les absences qu'il faut rattraper [...] La pédagogie différenciée est réaliste quand tu n'a pas beaucoup d'élèves ou quand tu es en adaptation scolaire.

Enfin, au niveau des approches différenciées dans les stratégies d'intervention des professionnelles et professionnels non-enseignants, il semble que cela soit peu fréquent d'après les propos des répondants. De même, il ne semble pas y avoir également une application d'un modèle d'intervention différenciée auprès des élèves issus de l'immigration. Toutefois, les interventions auprès de ces élèves demandent une plus grande recherche et une plus grande adaptation selon les répondants:

Ça serait plus facile avec une clientèle plus québécoise de souche. Je dois faire preuve de plus de créativité, entre autres, pour comprendre les élèves. Je peux faire des sondages après des profs., je vais m'adapter, je vais chercher dans les livres.

Honnêtement, je ne sens pas que mon approche est si différenciée [...] des fois je fais des entrevues et je peux ne pas comprendre une action [...], mais des fois, je me questionne à savoir si c'est culturel, telle chose, tel geste. J'ai déjà vu qu'il y a des formations en lien avec cela et je me dis que cela pourrait m'aider à mieux comprendre. Mais en tant que telle, l'approche différenciée pas vraiment.

Je fais la même chose pour tout le monde. Je sais que si certaines ethnies, ça ne fonctionne pas de cette façon-là, je vais m'ajuster avec eux.

Prud'homme, Dolbec et Guay (2011) confirment effectivement qu'elle est rare :

La différenciation pédagogique se présente actuellement comme une *clé* favorisant l'augmentation des taux de réussite scolaire. Or, les exemples de son articulation sur le terrain sont rares et les enseignants s'interrogent sur sa faisabilité. De surcroît, il semble que la formation à l'enseignement comporte des lacunes au regard de la prise en compte de la diversité. (p. 165)

Pour sa part, Kirouac (2010) souligne :

En fait, malgré plusieurs contraintes liées aux ressources matérielles, organisationnelles et humaines, la pratique de différenciation pédagogique génère entre autres une grande source de motivation scolaire pour les élèves et contribue à

augmenter la satisfaction professionnelle de ces enseignantes dans leur travail au quotidien. (p. i)

4.3.7. Environnement de l'école

4.3.7.1 Climat et environnement de l'école

En entrevue, à la question sur le climat de l'école, plusieurs répondants ont discuté du degré du sentiment d'appartenance présent dans les écoles. Selon ces derniers, il y aurait un fort sentiment d'appartenance et un fort attachement aux écoles chez les élèves et même chez les parents. De plus, les sports d'équipe permettraient selon les répondants de créer ce lien :

Grâce à l'encadrement et à la concentration, ou grâce plutôt à tout le personnel qui est à l'école, il y a un sentiment familial à l'école.

Quand les équipes sportives gagnent. Quand il annonce le matin « les benjamins garçons; basketball ont gagné » tout le monde est content: « Yé! Félicitations! » Je le vois par le sport le sentiment d'appartenance...

(l'école...) c'est comme ma maison. Je connais tous les enseignants, tous les enseignants me connaissent et tous les enseignants connaissent ma fille.

Il est, comme l'affirme Duclos et Laporte (1995 : voir Virage, 2003, p. 1), un atout pour prévenir le décrochage :

J'ai observé que certaines écoles avaient su créer un bon sentiment d'appartenance chez les élèves et les parents. Voici les 10 grands principes sur lesquels ces écoles se sont appuyées pour réussir à établir un sentiment d'appartenance ou les 10 façons de favoriser ce sentiment.

1. La direction de l'école doit exercer un leadership réellement démocratique, non seulement avec les enseignants, mais aussi avec les élèves et les parents.
2. Plus la population d'élèves est difficile et hétérogène, plus il est important que la direction et les professeurs forment une équipe solide et cohérente. On ne peut pas transmettre aux autres ce qu'on ne vit pas soi-même.
3. Les intervenants scolaires doivent bien comprendre la dynamique du quartier et, surtout, ce que les élèves vivent en dehors de l'école.
4. Dans cette perspective, ils doivent avoir des échanges réguliers avec les organismes et les institutions du quartier, avec les intervenants communautaires, les autorités civiles et religieuses, etc. Il est important qu'ils connaissent l'histoire et les caractéristiques démographiques du quartier.

5. L'école doit élaborer un projet éducatif et l'appliquer en harmonie avec les valeurs et les attentes exprimées par les enseignants et les parents.
6. Ce projet éducatif doit être un processus dynamique, souple et ouvert. Il est important qu'il y ait des échanges réguliers entre les enseignants et les parents pour réajuster et améliorer ce projet. D'une année à l'autre, les parents et les élèves doivent se reconnaître facilement dans le projet éducatif.
7. Il est essentiel que les parents et les élèves soient accueillis chaleureusement à l'école. Les enseignants sont aimés d'abord pour ce qu'ils sont sur le plan humain avant d'être appréciés comme professionnels.
8. On ne peut songer à créer un sentiment d'appartenance à l'école si on n'élabore pas de projets collectifs concrets qui favorisent la participation active de tout le monde. Cela peut prendre la forme d'un gala, d'une pièce de théâtre, d'une campagne d'aide à un pays défavorisé, d'une exposition, etc. La conception et la planification du projet doivent être réalisées après consultation avec l'ensemble des participants.
9. L'école doit offrir une diversité d'activités parascolaires et d'activités de loisir dont les enfants peuvent profiter. Ainsi, elle ne sera plus perçue uniquement comme une institution d'enseignement, mais plutôt comme un milieu de vie et un prolongement de la famille.
10. Il est important que les parents sentent que l'équipe-école a leur bien-être et celui de leurs enfants à cœur, et qu'elle a au moins autant de complicité avec eux qu'avec les administrateurs de la commission scolaire.

Le sentiment de sécurité a également été abordé par plusieurs répondants lorsqu'ils ont été interrogés sur le climat de l'école. Les milieux scolaires étaient considérés très sécuritaires par les répondants rencontrés et ils favoriseraient l'apprentissage et la réussite des élèves.

L'école est un exemple pour les mesures de sécurité.

Il y a des caméras puis il y a des sorties avec toujours... ils doivent avoir l'agenda et leur uniforme...

C'est une école qui est très sécuritaire. Les problèmes de drogues, bien sûr qu'ils existent, mais très peu par rapport à d'autres écoles. L'intimidation est très vite contrôlée. On a des surveillants magnifiques...

Je dirais propice (à l'apprentissage) parce que c'est le fun de connaître de nouvelles personnes, leur nom, leur culture, leur âge, ce qu'ils aiment...

On a un très bon milieu éducatif. C'est discipliné et très structuré. Il faut que le climat de la classe soit propice à l'apprentissage.

4.4. Observations dans les écoles

Dans cette section, les observations ont été effectuées lors des nombreuses visites à l'école au cours des quatre ans, des échanges formels et informels et lors de rencontres des différents comités (conseil d'établissement, portes ouvertes, rencontres de parents, assemblées générales, etc.).

Bien que tous s'entendent pour placer au premier rang des facteurs de réussite la famille, les membres de l'équipe de recherche n'ont pas constaté, sauf dans une école, de mesures spécifiques pour favoriser les relations école-famille. Il en va de même pour les relations maîtres/élèves qui sont considérées comme le 3^e facteur de réussite le plus important. Les chercheurs n'ont pas identifié de programmes ou de moyens particuliers mis de l'avant pour favoriser ces relations, sauf des interventions portant sur la gestion de classe. Ils n'ont pas non plus observé de programmes de motivation pour les élèves, outre les activités parascolaires et sportives et les systèmes d'émulation habituels, bien que la motivation soit considérée comme le 2^e facteur de réussite.

Par ailleurs, les chercheurs ont observé des tensions entre les membres du personnel appartenant à diverses communautés culturelles, y compris avec les Québécois nés au Québec de parents nés au Québec. Ces tensions portaient principalement sur l'utilisation de la langue d'origine lors d'échanges dans l'école entre compatriotes en présence de non locuteurs de cette langue, sur les habitudes alimentaires des uns et des autres, sur les rapports de pouvoir des membres du personnel, notamment les enseignantes et enseignants avec les élèves et avec les membres de la direction.

Les chercheurs ont remarqué que les équipes-écoles ne considéraient pas qu'elles devaient prendre particulièrement en compte les différences ethnoculturelles des élèves au niveau des approches pédagogiques ou des modèles organisationnels considérant les élèves comme faisant partie d'un groupe relativement homogène d'adolescentes et d'adolescents.

Les chercheurs ont constaté qu'il y avait un très faible pourcentage d'élèves nés au Québec de parents nés au Québec dans certaines écoles et ils s'interrogent sur l'impact de cet état de fait relativement à la mission de l'école et à l'intégration des élèves à la société québécoise.

Les chercheurs ont remarqué une différence de styles de gestion selon les directions rencontrées (autoritaire, collaboratif, participatif, laisser-faire, etc.) qui a eu un impact sur le déroulement de la recherche dans les écoles (par exemple, membres du CRAI désignés par certaines directions, membres du personnel obligés de participer à la recherche ou exclus).

Les chercheurs ont eu l'occasion de constater un taux d'absentéisme notable chez les enseignants et chez les élèves. Selon les commentaires entendus dans les écoles, outre la maladie, les absences seraient en partie liées à l'origine ethnoculturelle, à des pratiques culturelles ou à la religion.

Selon les observations des chercheurs et leurs échanges avec les membres des communautés éducatives des quatre écoles participantes à la recherche, les principales causes identifiées pour le décrochage scolaires seraient la démotivation et le désengagement des élèves, le manque de support de la famille ou l'instabilité familiale et un mauvais entourage d'amis.

Parmi les facteurs attribués spécifiquement aux garçons et aux filles, ceux les plus fréquemment observés chez les garçons concerneraient les troubles de comportement et leurs difficultés en lecture. Chez les filles, les facteurs auraient davantage trait à des difficultés sentimentales.

Les retards constatés dès le début du primaire notamment chez les garçons et chez un certain nombre de filles, les troubles d'apprentissages ou les handicaps constitueraient également des facteurs de décrochage scolaire.

D'un point de vue institutionnel, le manque de confiance de la part de certaines enseignantes et professionnelles et de certains enseignants et professionnels de l'école et de certains membres de la direction quant aux possibilités de succès de certains élèves serait un des facteurs pouvant conduire au décrochage. Il en va de même du manque de ressources professionnelles spécialisées pour intervenir à temps auprès d'élèves en difficulté et au refus de certaines écoles de collaborer davantage avec les parents, etc.

En ce qui concerne les élèves issus de l'immigration d'autres facteurs pourraient être ajoutés à la liste, notamment les difficultés rencontrées en français, langue d'enseignement, par des élèves non francophones pour lesquels il s'agit d'une langue seconde ou tierce. De plus, les effets des absences liées aux voyages de certaines familles dans leur pays d'origine pendant des périodes scolaires cruciales, particulièrement à la fin de l'année scolaire, pendant la période des examens ou au début de l'année moment crucial s'il en est pour établir une relation de confiance avec les enseignantes et enseignants. En cours d'année, les absences liées à un calendrier culturel ou religieux différent de celui de l'école entraîneraient pour les élèves en difficulté des risques d'échecs plus élevés. Le refus, pour des motifs religieux, de certains parents de permettre à leur enfant de suivre des cours au programme, notamment les cours d'éducation physique ou d'éthique et de culture religieuse, a également des effets sur la réussite et sur la diplomation. Enfin, les effets liés au jeûne ou à certaines privations auraient pour les élèves en difficulté des conséquences sur la persévérance et la réussite scolaire.

Les chercheurs ont observé le manque de réseautage entre les écoles secondaires publiques et pluriethniques pour des raisons liées à leur dynamique interne et pour d'autres motifs qui seraient longs à exposer ici.

4.5. Validation auprès du milieu

L'équipe de présentation était composée de deux chercheurs et du coordonnateur. Un diaporama a servi à la présentation pour favoriser les échanges qui ont été nombreux dans les trois écoles. La durée des rencontres a varié de 2 à 3 heures.

À l'école A, le directeur, trois adjoints, le conseiller pédagogique, un consultant externe et le représentant de la commission scolaire au comité de suivi ont participé à l'échange.

À l'école B, le directeur et l'infirmière ont participé à l'échange.

À l'école C, le directeur, les membres du CRAI (la conseillère pédagogique, l'intervenante communautaire scolaire (ICS), une enseignante et un enseignant) et du comité de suivi, la représentante de la commission scolaire et un membre expert ont participé à l'échange.

Quelques suggestions concernant les pistes de réflexion et des demandes ont été formulées par les membres des équipes-écoles des trois écoles en ajout à celles présentées.

- Il a été suggéré d'étoffer l'argumentaire de la piste de réflexion portant sur la mobilité du personnel.
- Une demande portant sur un service en français d'aide aux devoirs pour les élèves issus de l'immigration, particulièrement pour ceux dont les parents ne maîtrisent pas suffisamment le français a été formulée.
 - Dans une école, le service est offert par des enseignantes et enseignants de français et mathématique après les cours et financé à même le budget de l'école.
 - Pour les autres écoles, il faudrait que le MELS et les commissions scolaires assurent le financement du service d'aide aux devoirs.
 - Il a été suggéré d'utiliser les services des étudiantes et étudiants en formation des maîtres pour offrir cette aide aux devoirs. Ils pourraient être supervisés par des enseignantes et enseignants de l'école.
- Une demande portait sur l'obtention pour les écoles secondaires publiques de moyens technologiques équivalents à ceux disponibles dans les écoles privées.

Les commentaires lors des échanges ont été pris en compte et intégrés au rapport.

5. Discussion

5.1. Considérations éthiques

5.1.1. Sites web

Pendant les quatre années de la recherche un site web a été accessible aux membres des quatre communautés éducatives. De nouvelles données et de nouvelles études y ont été déposées régulièrement. Toutefois, le taux de fréquentation du site a été très faible. Ce constat confirme nos observations concernant la fréquentation des forums d'échanges pédagogiques et il suscite quelques questions.

- Est-ce qu'un site web pédagogique est un médium facilement accessible pour le personnel scolaire, particulièrement pour les enseignantes et enseignants qui, pour la plupart, n'ont pas un ordinateur ou un portable à leur disposition dans leurs salles de travail (salles de profs)?
- Est-ce que cette non fréquentation serait plutôt l'expression d'une certaine réticence du personnel scolaire à s'inscrire dans un processus de formation continue, tout au long de la vie selon Delors (1996), autre que celui qui leur est imposé par leur direction ou leur commission scolaire, portant sur les nombreuses modifications liées à la dernière réforme ou sur la nouvelle convention de gestion et de réussite éducative ou sur les tableaux interactifs, etc.?
- Serait-ce tout simplement parce que la tâche de travail est excessive et que suite à la comptabilisation minute par minute de celle-ci, les enseignantes et enseignants ont moins d'intérêt ou de motivation à s'inscrire dans un processus de développement professionnel?

5.1.2. Consentement

Dans le cadre de cette recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, l'obligation d'obtenir le consentement des parents pour que les élèves y participent a eu pour effet d'écarter des élèves dont les parents ne souhaitaient pas, pour diverses raisons, que leurs enfants répondent aux questionnaires ou participent à des entrevues.

La moyenne des retours des formulaires de consentement fut malgré tout de 86,8 % pour les quatre écoles dont 82 % étaient positifs. Il y a 13,8 % des élèves qui n'ont pas retourné leur formulaire à l'école et 18 % dont les parents ont refusé d'accorder leur consentement, cela signifie que 31,2 % des

élèves ont été exclus de la recherche. Il faut ajouter à ce pourcentage les élèves d'accueil, d'adaptation scolaire et, dans certains cas, les doubleurs qui ont été exclus d'office par des directions. Dans une recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires, il y aurait certainement lieu de s'interroger sur la portée de la non-participation d'une partie des élèves, ceux étant peut-être les plus susceptibles d'être en échec ou de décrocher.

Par ailleurs, il faudrait s'interroger sur l'exigence d'obtenir le consentement des parents qui est faite aux chercheurs par les comités d'éthique. Lorsqu'une direction d'école, et éventuellement son conseil d'établissement, autorise des chercheurs à mener une recherche ayant pour but d'améliorer la persévérance et la réussite scolaires des élèves, la recherche devrait être sous leur responsabilité comme les autres activités scolaires et parascolaires. En conséquence, elle ne devrait pas nécessiter le consentement des parents selon l'article 2.5 de l'énoncé de politique des trois conseils (CRSH, CRSNG, IRSC, 2010) :

Art. 2.5 Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations du rendement, ou encore les examens habituellement administrés à des personnes dans le contexte de programmes d'enseignement, s'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne constituent pas de la recherche au sens de la Politique et ne relèvent donc pas de la compétence des CÉR. (p. 20)

Cette recherche qui a été menée n'était pas non plus subordonnée à l'article 21 du code civil puisqu'elle ne comportait pas un risque sérieux pour la santé des élèves et n'entraînait pas de conséquences pouvant leur être préjudiciables :

21. Un mineur ou un majeur inapte ne peut être soumis à une expérimentation qui comporte un risque sérieux pour sa santé ou à laquelle il s'oppose alors qu'il en comprend la nature et les conséquences. Il ne peut, en outre, être soumis à une expérimentation qu'à la condition que celle-ci laisse espérer, si elle ne vise que lui, un bienfait pour sa santé ou, si elle vise un groupe, des résultats qui seraient bénéfiques aux personnes possédant les mêmes caractéristiques d'âge, de maladie ou de handicap que les membres du groupe. Une telle expérimentation doit s'inscrire dans un projet de recherche approuvé et suivi par un comité d'éthique. Les comités d'éthique compétents sont institués par le ministre de la Santé et des Services sociaux ou désignés par lui parmi les comités d'éthique de la recherche existants; le ministre en définit la composition et les conditions de fonctionnement qui sont publiées à la *Gazette officielle du Québec*.

Le consentement à l'expérimentation est donné, pour le mineur, par le titulaire de l'autorité parentale ou le tuteur, et, pour le majeur inapte, par le mandataire, le tuteur ou le curateur. Lorsque l'inaptitude du majeur est subite et que l'expérimentation, dans la mesure où elle doit être effectuée rapidement après l'apparition de l'état qui y

donne lieu, ne permet pas d'attribuer au majeur un représentant légal en temps utile, le consentement est donné par la personne habilitée à consentir aux soins requis par le majeur; il appartient au comité d'éthique compétent de déterminer, lors de l'examen d'un projet de recherche, si l'expérimentation remplit une telle condition.

Ne constituent pas des expérimentations les soins qui, selon le comité d'éthique, sont des soins innovateurs requis par l'état de santé de la personne qui y est soumise. (Ministère de la justice du Québec, 1991, c. 64, a. 21; 1998, c. 32, a. 1.)

5.1.3. Communication des résultats aux écoles

Un dialogue constant a eu lieu pendant quatre ans entre les chercheurs et des membres des communautés éducatives dans trois des quatre écoles et pendant deux ans dans l'autre école. Il a été marqué par des rencontres formelles avec les membres des CRAI suivies de comptes rendus, par des rencontres formelles et informelles avec les directions et les autres membres des communautés éducatives et par la présence des chercheurs lors de diverses activités.

Dans le cadre de la remise d'un rapport intérimaire portant sur l'analyse des résultats scolaires, la direction de l'école concernée n'a pas apprécié les constats qui lui ont été transmis relativement à des problèmes portant sur les pratiques évaluatives de certains enseignants. Sa réaction fut de prendre une certaine distance avec l'équipe de recherche. Dans le cas d'un problème de saisie de données porté à l'attention de la direction d'une autre école par l'équipe de recherche, celle-ci a été très reconnaissante d'avoir été informée. Elle a corrigé la situation et accru sa collaboration avec les chercheurs. Une autre direction a coupé ses liens avec l'équipe de recherche suite à la lecture d'un rapport intérimaire soulignant certaines difficultés dans les relations entre l'école et les organismes communautaires. Il y a donc lieu de porter une attention très particulière à cette phase de transmission des résultats aux écoles. Elle doit traduire ce que les chercheurs ont découvert sans toutefois heurter les directions. Il est impératif d'établir un climat de confiance avec la directrice ou le directeur de l'école et avec les membres de la communauté éducative qui collaborent étroitement avec les chercheurs.

5.1.4. Comité de recherche-action-intervention

L'objectif visé par la mise en place d'un comité de recherche-action-intervention (CRAI) dans chacune des écoles a heurté certaines pratiques de gestion. Cette situation fut le lot, du moins en partie, pour deux des quatre écoles. À posteriori, il faudrait voir s'il eut été préférable de confier le mandat du CRAI au comité de participation des enseignantes et enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) ou même au conseil d'établissement (CE), qui sont des organismes déjà en place, ou aux deux? Cette avenue n'est toutefois pas sans risque puisque que le CPEPE est un organisme formel de consultation prévu à la convention collective dont les objets de consultation peuvent, dans certaines circonstances et dans certaines écoles, donner lieu à des revendications syndicales. Pour sa part, le conseil d'établissement est régi par les articles de la section II de la loi sur l'Instruction publique et il pourrait

ne pas vouloir assumer un tel mandat. Par ailleurs, la mobilité du personnel observée dans les écoles risquerait-elle de remettre en question les engagements pris à l'égard d'une recherche?

Comme le souligne Janosz, Pascal, Abrami, Cartier, Chouinard, Fallu et Desbiens (2010) dans leur rapport :

Certaines écoles évoluent dans un contexte organisationnel (p. ex., changements de direction à répétition, conflits entre les membres du personnel, changements drastiques dans le corpus d'élèves, etc.) (p. 118)

Faudrait-il obtenir de la part de ces comités leur accord avant d'implanter une recherche dans leur école et de ce fait s'assurer d'un véritable engagement de la part de l'ensemble des membres de la communauté éducative à l'égard de la recherche?

5.1.4.1. Rôle de conseiller ou d'expert auprès des directions

Des demandes variées ont été adressées par des directions aux chercheurs, notamment concernant la production de documents, la réalisation de mandats et d'accompagnement professionnel. Est-ce que l'accompagnement des membres des communautés éducatives, notamment les directions, serait une voie à promouvoir auprès des professeurs des facultés d'éducation, des chercheurs en éducation, en administration scolaire et en sociologie de l'éducation dans le cadre de leur mandat de service à la collectivité? Ils pourraient les informer des avancées scientifiques. À cet égard, il serait peut-être approprié de se référer au bilan du 1^{er} symposium sur le transfert des connaissances au milieu de l'éducation qui présente des expériences de transfert.

Par ailleurs, serait-il pertinent de confier un rôle de conseiller auprès des élèves à des enseignants tuteurs? Le programme américain *Check & Connect* fournit une réponse positive :

L'approche est fondée sur la collaboration étroite entre des chercheurs, des intervenants à l'école, l'élève et ses parents. [...] Les élèves ciblés sont repérés au moyen d'un contrôle quotidien des facteurs de risque menant à l'abandon scolaire (p. ex., absentéisme, retards, échecs, problèmes de comportement). On attribue à chaque élève inscrit au programme un conseiller dont le rôle se situe entre celui d'un mentor, d'un coach et d'un coordonnateur de services. À la base, le conseiller doit bâtir une relation de confiance avec l'élève; concrètement, il prend en charge le dossier de l'élève et fait les suivis nécessaires pour une période minimale de 2 ans. [...] Le rôle du conseiller-mentor est déterminant pour atteindre les objectifs de ces interventions en milieu scolaire. (Rapport Ménard, 2009, p. 27)

5.1.4.2. Difficulté de mettre les écoles en réseau : le codéveloppement professionnel, une avenue possible?

L'impossibilité de tenir, la quatrième année, une rencontre regroupant des membres des communautés éducatives participantes à la recherche, faute de participants, laisse perplexe et suscite de nombreuses questions. Comme le suggère l'Association française de codéveloppement professionnel (2012), les chercheurs devraient-ils favoriser la mise sur pied de groupes de codéveloppement professionnel et accompagner les membres à chacune des six étapes du processus?

1. Exposé d'une problématique, d'un projet ou d'une préoccupation.
2. Clarification : questions d'information factuelles.
3. Contrat : résultat espéré et type de consultation souhaitée.
4. Exploration : questions réflexives, réactions, suggestions pratiques des consultants.
5. Synthèse des apprentissages et plan d'action.
6. Évaluation.

Une démarche de codéveloppement professionnel pourrait-elle éventuellement conduire à une recherche collaborative avec certains membres du groupe?

5.1.4.3. Difficultés des enseignantes et enseignants à nommer leurs approches pédagogiques : la communauté d'apprentissage une avenue à explorer?

Du côté des approches pédagogiques, le bilan de la recherche est relativement mince. Il s'est traduit dans une école par un atelier sur la différenciation pédagogique et par un essai de produire un répertoire des pratiques pédagogiques réussies qui ne s'est pas matérialisé et dans une autre par une documentation en pédagogie interculturelle qui a été fournie par les chercheurs. Les chercheurs devraient-ils favoriser l'émergence de communautés d'apprentissage et éventuellement s'y associer? À ce propos :

Plusieurs études révèlent qu'il est nécessaire de travailler avec les enseignants dans leur environnement et de les assister dans leur développement professionnel pour accroître l'apprentissage des élèves (Barth, 2002; Cooper, Peterson et Broad, 2003; Darling-Hammond, 1998; Fullan, 1999; Goldston et Shroyer, 2000). De plus, « Dans le domaine de la formation continue, des auteurs reconnaissent le rôle central du contexte social et l'importance de l'ancrage du dispositif dans la tâche quotidienne des praticiens pour amener ceux-ci à effectuer des ajustements dans leurs pratiques pédagogiques ». (Erickson, 1991; Hofstein, Carmeli et Shore, 2004, p. 26)

La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la

communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. (Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. 2010, p. 36)

La communauté d'apprentissage pourrait-elle aussi donner lieu à une recherche collaborative avec certains membres du groupe?

5.1.5. Résultats scolaires

Il a été mentionné plus tôt que le processus de diffusion des résultats des élèves présentait dans certains cas des lacunes importantes et une absence de procédure de contrôle appropriée. Les méthodes d'évaluation des compétences des élèves dans chacune des disciplines n'étant pas équivalentes ont empêché les comparaisons statistiques intergroupes des résultats obtenus dans une même école et encore plus entre les écoles. Lorsque les examens uniques du MELS sont corrigés par les enseignantes et enseignants des élèves, des questions pourraient se poser sur l'équivalence des résultats. Lorsque les résultats sont intégrés pour la moitié de la valeur de la 3^e et dernière étape de l'année scolaire, comme ce sera le cas pour l'année scolaire 2011-2012, les mêmes questions se poseront. Il y aurait peut-être lieu de se demander si les pratiques évaluatives sont conformes aux valeurs que l'on retrouve dans la Politique d'évaluation des apprentissages du MEQ (2003) :

En plus de respecter les droits, une évaluation juste fait appel à deux valeurs qui sont, en quelque sorte, des conditions de son application, soit l'égalité et l'équité. L'égalité implique d'abord que tous les élèves ont des chances égales de démontrer les apprentissages qu'ils ont réalisés. Pour respecter cette valeur, des exigences uniformes doivent être définies. Les programmes de formation et d'études indiquent, de la même façon pour tous, les résultats attendus ainsi que les critères d'évaluation des apprentissages. Sur la base de ces références uniformes, il est possible de se conformer à la valeur d'égalité, tant dans la façon de former les élèves que dans le jugement porté sur leurs apprentissages. Cependant, appliquer un traitement égalitaire n'assure pas complètement la justice de l'évaluation. Il faut aussi assurer aux élèves un traitement équitable.

L'équité implique que l'on tient compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne contribue à accroître les différences existantes. On doit se garder d'introduire des biais de quelque nature que ce soit qui mèneraient à avantager ou à désavantager certains élèves.

La justice, l'égalité et l'équité sont constamment en interaction. Ainsi, il ne peut y avoir de justice en évaluation des apprentissages sans que l'égalité et l'équité ne soient respectées.

5.2. Bilan de la recherche dans les communautés d'apprentissage

5.2.1. Communauté d'apprentissage A

Réflexion sur la démarche méthodologique

Le déroulement de la recherche dans cette école a confirmé la pertinence du modèle de recherche collaborative où le chercheur se place en situation d'échange et d'écoute.

Partenariat milieu et université

La mobilité du personnel de direction a eu des effets marqués sur le degré de partenariat, sur le déroulement de la recherche, notamment concernant l'opérationnalisation du modèle prévu au départ. Dans le cas de cette école, les constats des chercheurs ont permis à l'école, du moins en partie, de faire des choix organisationnels et de revoir certaines procédures relatives à l'évaluation. Des anomalies ont été signalées dès la première année concernant les résultats fournis par un enseignant à la fin de l'année. De plus, à la demande du directeur, des pistes de réflexion et une revue de littérature scientifique portant sur trois thèmes: la réussite des garçons et la lecture, l'école orientante, les modèles organisationnels ont été fournies à l'école.

Stratégie de travail

La mise en place du CRAI a été une excellente stratégie pour élaborer le portrait de la situation de l'école avec l'ensemble des partenaires. Il fut regrettable que le comité n'ait pas pu participer aux autres étapes du projet. Toutefois, l'application du modèle de recherche collaborative a permis de modifier la stratégie de départ qui n'était plus applicable dans cette école.

Conclusion

Le déroulement de la recherche dans cette école a confirmé le bien-fondé du partenariat entre l'école et l'université. Ce partenariat a permis à une équipe universitaire de fournir, sur demande, une expertise en matière d'administration et d'organisation scolaires, de pédagogie, d'évaluation, etc.

5.2.2. Communauté d'apprentissage B

Réflexion sur la démarche méthodologique

Le départ de l'école de l'adjointe et d'enseignants membres du CRAI ainsi que le refus du financement des libérations par la commission scolaire ont expliqué en partie la dissolution du CRAI.

Partenariat milieu et université

Le déroulement de la recherche dans cette école a permis de constater que le changement de directeur a eu des conséquences sur le partenariat établi avec les chercheurs et sur le développement de la recherche. Dans le cas de cette école, les constats des chercheurs ont permis de revoir certaines procédures administratives en ce qui concerne la saisie de résultats scolaires.

Stratégies de travail

Les échanges entre les universitaires et le directeur ont permis de répondre aux besoins exprimés par ce dernier. La capacité des parties impliquées de modifier la stratégie de départ confirme la souplesse associée au modèle de recherche qualitative.

Conclusion

Le déroulement de la recherche dans cette école a confirmé l'importance du partenariat entre l'école et l'université. Il s'est agi en quelque sorte de mettre à la disposition de l'école une équipe de conseillers universitaires pouvant fournir, sur demande, une expertise en matière d'administration et d'organisation scolaires, de pédagogie, d'évaluation, etc.

5.2.3. Communauté d'apprentissage C

Réflexion sur la démarche méthodologique

- Échanges portant sur les données obtenues par les chercheurs et les besoins exprimés par les membres de l'équipe-école.
- Guide école-famille et résultats des différents modes de collaboration : illustration avec des comptes rendus *in extenso* des entrevues faites.
- Effort de retour sur les entrevues effectuées et d'intégration à la théorie et à ce que dit la littérature, c'est-à-dire faire parler et (re) parler les données recueillies.

Partenariat milieux et universités : attentes et rôles

- Terrain : Rôle flou des chercheurs (consultation comme expert).
Exemple : Échanges avec l'intervenante communautaire et sociale- ICS et retour au guide portant sur la collaboration école–famille et analyse du matériel. Le focus a été mis sur trois besoins: connaissance, reconnaissance et critique.
- Chercheurs : Une volonté de soutenir le processus, intégrer la littérature et les résultats pour parvenir à un plan d'action conjoint école et UQAM.

Stratégies de travail

- Le comité de recherche action-intervention (CRAI), un comité à plusieurs têtes, un sous-comité du guide de méthodologie du travail pour les élèves et un sous-comité pour le guide des parents.
- Intégration de « l'autre-interculturel » dans le processus et le produit final.
- Des frontières disciplinaires : enseignant versus travailleuse sociale-TS (proximité dans le travail avec les acteurs et dimension familiale).
- La chercheuse, tout comme l'adjointe de recherche, préconisaient une stratégie de travail conjuguant à la fois la pratique et la recherche. À certains moments, elles ont mis la « main à la pâte » pour soutenir l'équipe-école dans l'élaboration des guides. Cette stratégie de travail a permis de développer des liens plus étroits avec les membres du CRAI, créer un climat de confiance et favoriser les collaborations subséquentes.

Conclusion

Facteurs pour favoriser et documenter la persévérance et la réussite scolaires :

- Importance d'un milieu éducatif stable.
- Détermination des porteurs de « projets ».
- Disponibilité de l'équipe de recherche : la recherche au service des terrains.
- Expliciter et réexpliquer ce qu'est la recherche (faire parler les données).

- Faire alliance avec les besoins des écoles en mettant en place une recherche collaborative.

5.2.4. Communauté d'apprentissage D

Réflexion sur la démarche méthodologique

- L'envoi du rapport intérimaire faisant état d'un appel de la part des organismes communautaires à « la déconstruction de la méfiance et du sentiment de menace que peuvent ressentir les écoles » a été très mal reçu par la direction.

Il se pourrait également que la présence d'observateurs dans l'école et les difficultés du directeur à augmenter le pourcentage de retour des consentements puissent avoir influencé sa décision de mettre fin à la participation de l'école à la recherche.

6. Conclusion

6.1. Rappel des grandes lignes de la recherche

La recherche avait pour objectif d'appuyer les écoles et les membres de leurs communautés éducatives dans leurs efforts pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles. Cet appui portait sur les pratiques pédagogiques, le climat de l'école, la mobilisation des ressources, le leadership de la direction, l'engagement des enseignantes et enseignants et des autres membres du personnel et sur les liens avec les familles et les organismes communautaires du quartier.

La méthodologie comprenait deux volets, un de cueillette de données comprenant trois sources de données, deux questionnaires et les résultats scolaires des élèves. Le premier questionnaire a permis d'établir le portrait sociodémographique des élèves et le second, portant sur la perception des personnes (PEP), de tracer la carte du réseau social des élèves. Les données obtenues aux deux questionnaires ont été mises en lien avec les résultats scolaires et analysées. Le second volet de la méthodologie était composé d'entrevues semi-dirigées et d'observations dans les écoles. Cette méthodologie a permis de tracer avec les communautés éducatives un portrait relativement fidèle de la situation et, dans certaines écoles, de convenir avec elles d'un plan d'intervention ou d'actions à mener pour accroître la persévérance et la réussite scolaires et la réussite éducative des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Les avenues conduisant à la persévérance et la réussite scolaires et la réussite éducative des élèves, notamment ceux issus de l'immigration, et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles étaient déjà connues par le milieu scolaire et par celui de la recherche. La recherche a toutefois démontré que les principaux facteurs de réussite à savoir l'importance accordée à la famille, la motivation des élèves et la qualité des relations avec les enseignantes et enseignants, sans oublier la contribution des professionnels non enseignants, le leadership des directions et l'appui de la communauté, étaient en milieu pluriethnique les mêmes qu'en milieu non pluriethnique.

La recherche a également démontré que, parmi toutes les données sociodémographiques analysées, seules celles touchant à la langue maternelle et à la langue parlée avec les frères et sœurs avaient une incidence sur les résultats en anglais, langue seconde de 1^{ère} secondaire pour les élèves de langue maternelle anglaise ou utilisant l'anglais lors de leurs échanges avec les autres membres de la fratrie.

Elle a également démontré qu'il existait des distinctions entre les garçons et les filles, et entre les québécoises et québécois nés au Québec de parents nés au Québec et les québécoises et québécois issus de l'immigration concernant l'estimation des personnages essentiels du réseau social (père, mère, ami et adulte de même sexe et de sexe opposé).

Un des résultats attendus portait sur l'amélioration du partenariat entre l'école et les parents. Ce résultat a été atteint dans une des écoles qui a produit un guide pour les parents en français et en anglais. Il a été remis aux parents des élèves du 1^{er} cycle, de l'accueil et de cheminement de formation particulier et rendu disponible à tous les parents de l'école et à ceux de 3^e cycle des 10 écoles primaires du quartier. Il a aussi été utilisé après adaptation dans un autre quartier de Montréal. Il devrait être traduit dans quatre autres langues. Outre la pertinence de ce guide, la démarche pour le produire et pour le diffuser a été une occasion de plus pour favoriser les relations école-familles.

Un autre résultat attendu concernait l'augmentation des compétences interculturelles des membres de l'équipe-école et une meilleure connaissance du type d'enseignement et d'intervention sociale en contexte interculturel. À cet égard, des actions ont été posées dans trois des quatre écoles. Dans une école, une réflexion a été amorcée sur la pédagogie interculturelle et il y a eu la production d'un guide de méthodologie du travail pour les élèves. Dans une autre, il y a eu un début d'échanges sur les pratiques pédagogiques adaptées aux élèves issus de l'immigration. Dans une troisième école, il y a eu une intervention dans la préparation d'une formation auprès des enseignantes et enseignants touchant l'identité des élèves appartenant à une des communautés culturelles.

Parmi les résultats attendus, il y avait l'identification et l'instauration de pratiques organisationnelles et pédagogiques adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons, notamment celles et ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, celles et ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école située en milieu relativement défavorisé. Les transformations des pratiques organisationnelles ont cependant été limitées par le cadre normatif qui les balise et les transformations des pratiques pédagogiques par une certaine résistance de la part d'un certain nombre d'enseignantes et enseignants à les nommer, à les revoir et à les modifier.

Les résultats de cette recherche rejoignent les constats faits par l'équipe de Jasnoz (2010) lors de l'évaluation du programme *Agir autrement* :

À l'exception d'un effet contradictoire sur la perception des élèves des pratiques pédagogiques des enseignants, l'analyse des résultats ne révèle aucun effet de la stratégie à l'endroit de l'enseignement des stratégies d'apprentissage, du type d'activités pédagogiques privilégié, des pratiques évaluatives ou des méthodes pour encourager ou motiver les élèves (si ce n'est une diminution de la fréquence des

devoirs et des leçons au sein des écoles d'implantation forte). (Janosz et al., 2010, p. 4)

Les résultats de l'analyse des données agrégées par écoles laissent entendre que les élèves perçoivent une amélioration des pratiques pédagogiques, mais l'analyse des résultats de la cohorte 2002-2007 conduit à la conclusion inverse (c.-à-d. que la qualité des pratiques pédagogiques en classe se serait détériorée dans les écoles SIAA). (Janosz et al., 2010, p. 4)

Peut-être encore est-il plus difficile de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants et les modèles organisationnels des écoles secondaires, particulièrement au sein des grosses (sic) écoles (Connell, Klem, Broom, Kenney & McLaughlin, 2006; Desimone, 2002). (Janosz et al., 2010, p. 7)

Il y a tout de même eu, dans une école, la production de documents de réflexion sur les pratiques pédagogiques et, dans une autre, une formation sur la pédagogie différenciée et la modification de la maquette de cours pour offrir deux périodes d'éthique et de culture religieuse en 3^e secondaire portant sur l'identité sexuée.

Un autre résultat attendu portait sur l'élaboration et la validation d'un modèle générique de recherche-action-intervention en contexte interculturel qui pourrait être transférable à d'autres milieux scolaires. Le déroulement de la recherche dans les quatre écoles a démontré que le modèle utilisé fut celui de la recherche collaborative tel que décrit par Desgagné et al. (2001). Il s'agit d'un modèle centré sur l'activité réflexive comprenant des étapes de cosituation, de coopération et de coproduction. Dans l'application de ce modèle, une thématique de recherche est identifiée ainsi que des objets de formation et de recherche permettant de constater des retombées pour la communauté de pratique et pour la communauté de recherche. De nombreuses raisons, notamment le transfert des connaissances scientifiques, la transformation des pratiques pédagogiques et organisationnelles, la formation continue, la mise en place de communautés d'apprentissage et de groupes de codéveloppement professionnel militent pour que ce modèle de recherche collaborative soit mis en place dans les écoles.

Comme il a été démontré dans le *Bilan de la recherche dans les communautés d'apprentissage*, le modèle de recherche collaborative a été appliqué intégralement à l'école C où le CRAI avait précisé l'objet de la recherche, de la formation et de la production. Il a été appliqué en bonne partie aux écoles A et B et un peu à l'école D. Cette approche de recherche collaborative incluant l'ensemble des membres de la communauté éducative devrait permettre d'intervenir sur les composantes *organisationnelles, pédagogiques, familiales et communautaires* qui influencent la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Ce modèle de recherche collaborative pourrait idéalement conduire à la mise en place d'une communauté d'apprentissage entre les enseignantes et enseignants pour les aider à ajuster leurs pratiques pédagogiques aux styles et aux rythmes d'apprentissage des élèves et à leur contexte social, culturel et pluriethnique. Il pourrait aussi mener à la mise sur pied de groupes de codéveloppement professionnel pour les PNE et pour les membres des équipes de direction. En ce sens, la mise en place d'une culture permanente de recherche collaborative dans chacune des écoles faciliterait le transfert des connaissances scientifiques aux écoles, favoriserait la formation continue et l'adaptation permanente de l'école à sa communauté éducative. Cependant, pour y parvenir, il faudra mettre en place un certain nombre de conditions. À titre d'exemples, la mise en place de programmes du type *Check & Connect* et Passeport pour la réussite (*Pathways passeport*), en lien avec l'approche orientante du MELS, *À chacun son rêve*, qui s'apparente au programme *Career academies* et l'application des principes du *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire* (MELS - L'école, j'y tiens!, 2009) semblent des avenues intéressantes.

Somme toute, la majorité des objectifs ont été atteints, ce qui devrait conduire les chercheurs à poursuivre des recherches collaboratives avec les écoles pour mieux cerner les changements pédagogiques et organisationnels favorisant la persévérance et la réussite scolaires, voire même éducative.

6.2. Retombées et limites

6.2.1. Les retombées

Retombée 1 – L'apport de nouvelles données scientifiques

Objectif de recherche

- Appuyer les équipes écoles dans leur recherche pour la mise en place des meilleurs moyens pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Retombée 1– A

- La confirmation de données scientifiques et l'ajout de nouvelles concernant la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Retombée 1 – B

- Le consensus qui existe au sein de tous les membres des quatre communautés éducatives publiques et pluriethniques étudiées relativement aux facteurs de réussite et à leur ordre d'importance, soit la famille, la motivation de l'élève et la qualité de ses relations avec les enseignantes et enseignants;

Retombée 1 – C

- Les données sociodémographiques portant sur le sexe, l'âge, l'origine ethnoculturelle, la langue maternelle, sur celle parlée avec le père, la mère, les frères et sœurs, les amis et les deux principales activités parascolaires des élèves mises en corrélation avec les résultats scolaires des élèves en 1^{ère}, 2^e, 3^e secondaires en français, langue d'enseignement, en mathématique et en anglais, langue seconde ont permis de démontrer qu'il y avait une incidence statistiquement significative en anglais, langue seconde de 1^{ère} secondaire chez les élèves ayant l'anglais pour langue maternelle ou langue parlée avec les frères et les sœurs;

Lors d'une première analyse, trois groupes ont été formés : Les élèves québécois nés à l'étranger de parents nés à l'étranger, les élèves québécois nés au Québec ayant au moins un parent né à l'étranger et les élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec. Cette analyse a permis d'obtenir les retombées suivantes :

Retombée 1 – D

- Les relations sociales des élèves québécois issus de l'immigration avec les six personnages significatifs (père, mère, ami(e) de même sexe et de sexe opposé, adulte de même sexe et de sexe opposé) de leur réseau social immédiat présentent des différences par rapport à celles des élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec.

Retombée 1 – E

- En ce qui concerne les différences observées entre les élèves des trois groupes analysés, il semble que ce soit surtout la perception de l'importance du père qui influence ces différences significatives.

Retombée 1 – F

- L'effet de sexe discrimine davantage que l'effet de l'origine ethnique en ce qui concerne la façon de percevoir les personnes significatives du réseau de l'adolescent.

- Les filles investissent les personnes de leur entourage immédiat davantage que les garçons. En ce sens, il y a un style relationnel différent entre les deux sexes.

Retombée 1 – G

- En ce qui concerne les différences observées entre les filles et les garçons quant à leur perception des quatre personnages significatifs, il semble que ce soit surtout l’ami de même sexe qui influence ces différences significatives.

Dans une seconde analyse, quatre groupes ont été formés : Les élèves québécois nés à l’étranger vivant au Québec depuis 6 ans ou moins, les élèves québécois nés à l’étranger vivant au Québec depuis 7 ans ou plus, les élèves québécois nés au Québec et ayant au moins un de leurs parents né à l’étranger et les élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec. Cette analyse a permis d’obtenir les retombées suivantes :

Retombée 1 – H

- Les élèves québécois du groupe de ceux qui sont nés au Québec de parents nés au Québec investissent plus fortement le père et la mère que les élèves des trois autres groupes d’élèves québécois issus de l’immigration.

Retombée 1 – I

- Les élèves québécois du groupe de ceux qui sont nés au Québec de parents nés au Québec, sans distinction de sexe, perçoivent différemment leur père et leur mère, comparativement à ceux des trois groupes d’élèves québécois issus de l’immigration.

Retombée 1 – J

- Aucune distinction significative n’est observée chez les élèves québécois issus de l’immigration pour les personnages autres que le père, la mère et l’ami de même sexe, ce qui suggère que le processus de socialisation ne semble pas avoir d’influence.

Retombée 1 – K

- Les filles du groupe d’élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec perçoivent différemment leur amie de même sexe, lui donnant moins d’importance que les filles des groupes d’élèves québécois issus de l’immigration. Ce surinvestissement des filles des

groupes d'élèves québécois issus de l'immigration pourrait s'apparenter à une compensation relationnelle ou correspondre à un besoin de soutien et de confirmation d'appartenance. Peut-être que la compétition inter sexe chez les filles amène les filles issues de l'immigration à se regrouper davantage ou encore à se conforter face aux influences de socialisation liées à leur origine.

Retombée 2 – Le support de l'équipe de recherche

Objectifs de recherche

- Appuyer les quatre communautés éducatives pluriethniques dans leur recherche pour la mise en place de moyens pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.
- Soutenir et accompagner les membres de chacune des communautés éducatives dans la mise en œuvre de leur plan d'intervention en leur fournissant ou en rendant accessible l'instrumentation requise.

Retombée 2 – A

Trois des quatre communautés éducatives ont bénéficié, pendant quatre ans, du support d'une équipe de chercheurs universitaires dédiée à leurs besoins sur les plans pédagogique, administratif et organisationnel et une pendant deux ans. Cet appui s'est traduit notamment par :

- La production de trois documents, suite à la demande de la direction d'une école, portant sur l'école orientante, la réussite des garçons et la lecture et sur les modèles organisationnels.
- La modification de la maquette de cours de 3^e secondaire pour offrir deux périodes en éthique et culture religieuse portant sur l'identité sexuée suite à une démarche d'analyse menée par l'équipe de recherche conjointement avec la direction.
- Des formations sur la pédagogie différenciée et sur les modèles de partenariat avec les parents ont été offertes par des membres de l'équipe de recherche.
- Un support de membres de l'équipe de recherche à la production d'un guide de méthodologie du travail pour les élèves et d'un guide pour les parents.

Retombée 2 – B

- Le rôle conseil joué par des membres de l'équipe de recherche à la demande de certaines directions fut une réponse à leurs besoins d'être écoutées, accompagnées et outillées sans être jugées ou évaluées.
- Un rôle conseil auprès de formateurs de nouveaux enseignants et nouvelles enseignantes.

Retombée 2 – C

- Le constat que les transformations des pratiques organisationnelles sont grandement limitées par le cadre normatif qui les balise et que les modifications des pratiques pédagogiques le sont par une certaine résistance de la part d'un certain nombre d'enseignantes et enseignants, à les nommer, à les revoir et à les modifier.

Retombée 2 – D

- L'appui à une des écoles pour mettre en place un système de tutorat permettant aux élèves du secondaire de l'école d'appuyer en français, langue seconde, les élèves d'une école primaire anglophone du quartier.

Retombée 3 – Un modèle de recherche collaborative

Objectif de recherche

- Élaborer et valider un modèle générique de recherche-action-intervention en contexte interculturel comprenant divers aspects pédagogiques et organisationnels transférables dans d'autres milieux scolaires.

Retombée 3

- L'application du modèle de recherche collaborative sur une période de quatre ans a montré son efficacité à produire des résultats concrets et à établir, dans la plupart des communautés éducatives, une complicité entre les chercheurs et les directions des écoles.

Retombée 4 – L'évaluation

Objectif de recherche

- Appuyer les équipes-écoles dans leur recherche pour la mise en place des meilleurs moyens pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Retombée 4 – A

- La révision systématique et minutieuse des résultats scolaires par l'équipe de recherche a permis de découvrir dans une école une importante erreur de saisie de données et dans une autre école l'arbitraire des résultats fournis par certains enseignants et l'absence de mesures de contrôle.

Retombée 4 – B

- Lors des analyses des résultats scolaires, l'équipe de recherche a également constaté qu'ils n'étaient pas équivalents d'un groupe à l'autre et d'une école à l'autre, invalidant ainsi toutes les comparaisons et, dans une certaine mesure, remettant en question les fondements de la sélection et de la qualification des élèves.

6.2.2. Les limites

- La 1^{ère} limite concerne le nombre restreint d'écoles (4), de participants (900/1305) et d'années (4) de la recherche.
- La 2^e touche à l'absence de données permettant de suivre le parcours des 900 élèves participant à la recherche. À cet égard, une demande d'accès à Charlemagne (logiciel de données du MELS) est à l'étude par la Commission d'accès à l'information du Québec.
- La 3^e réside dans l'absence de résultats comparatifs provenant d'autres recherches utilisant la même méthodologie auprès de communautés éducatives ayant les mêmes caractéristiques.
- La 4^e porte sur les effets de la mobilité du personnel scolaire, particulièrement des directions et de celle des chercheurs et des adjointes de recherche sur le déroulement de la recherche et sur les résultats obtenus.

- La 5^e se situe au niveau de l'exclusion d'environ 30 à 40 % des élèves visés par la recherche dont les parents ou tuteurs n'ont pas signé le formulaire de consentement requis par le comité institutionnel d'éthique de la recherche sur les êtres humains de l'UQAM pour la participation d'enfants mineurs à la recherche.

7. Recommandations

Préambule

La recherche a été menée dans des écoles publiques et pluriethniques des 3 commissions scolaires francophones de l'île de Montréal, pendant 4 ans dans trois écoles et pendant deux ans dans une autre école. Il est important de rappeler que l'île de Montréal comptait en 2011 au secteur français 52 % d'écoles secondaires qualifiées de pluriethniques, c'est-à-dire ayant plus de 50 % d'élèves issus de l'immigration. Pour l'ensemble des écoles publiques de l'île de Montréal, le pourcentage d'élèves issus de l'immigration était de 58 % en 2011, une progression de 1,9 % par rapport à 2010. Les chercheurs considèrent que les résultats obtenus dans les 4 écoles reflètent probablement ceux qu'ils auraient obtenus dans les autres écoles secondaires publiques et pluriethniques de l'île de Montréal. Conformément aux objectifs de la recherche couvrant les principales dimensions de la vie de la communauté éducative, les recommandations et les pistes de recherche touchent à plusieurs d'entre elles.

L'équipe de recherche adresse des recommandations et propose des pistes de recherche à la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), aux commissions scolaires, aux écoles, aux facultés d'éducation et à leurs étudiantes et étudiants, aux parents, au milieu communautaire, aux organismes et à toutes les personnes ayant à cœur la persévérance et la réussite scolaires et la réussite éducative des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Dans le contexte de cette recherche, la notion de communauté éducative fait référence à l'ensemble des partenaires de l'école [élèves, parents, personnel scolaire (enseignantes et enseignants, directions, professionnelles et professionnels non-enseignants, personnel de soutien, etc.) et membres de la communauté]. Conformément à ses principes, la communauté éducative favorise la concertation entre ses différents acteurs en vue d'assurer la persévérance et la réussite scolaires du plus grand nombre d'élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Les recommandations et les pistes de recherche portent sur les quatre principales dimensions de la communauté éducative : pédagogique; institutionnelle, organisationnelle et administrative; famille, école et communauté et la formation initiale et continue.

7.1. Dimension pédagogique

7.1.1. Recommandation 1 - L'aide aux devoirs

Objectifs de recherche

- Inventorier, analyser et évaluer avec les membres de chacune des communautés éducatives les mesures prises pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires et pour prévenir le décrochage des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles.
- Améliorer, au besoin, le partenariat entre l'école et les parents afin de soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire.

Attendu

- l'expression unanime des directions d'écoles relativement à l'importance et à la nécessité d'offrir gratuitement un service d'aide aux devoirs à l'école aux élèves issus de l'immigration dont les parents n'ont pas le français comme langue maternelle ou qui ne le maîtrisent pas suffisamment; (Voir p. 102)
- la demande des parents issus de l'immigration exprimant le besoin d'être soutenus par l'école pour aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires; (Voir p. 84)
- l'inquiétude exprimée par des parents issus de l'immigration relativement à la sécurité de leurs enfants et à leur souci d'encadrement ne pouvant pas compter sur un important réseau social.

Recommandation 1 – A

L'équipe de recherche recommande au MELS et aux commissions scolaires, au nom du « principe de l'égalité des chances pour tous » (Programme de formation, MELS, 2001, p. 3) de fournir aux écoles le financement requis pour qu'elles puissent offrir un service d'aide aux devoirs en français, notamment aux élèves issus de l'immigration et, particulièrement, à ceux appartenant aux minorités visibles et de s'assurer que les sommes soient utilisées à cette fin.

Recommandation 1 – B

L'équipe de recherche recommande au MELS et aux commissions scolaires de considérer la possibilité de convenir d'ententes avec les facultés d'éducation pour utiliser les services des étudiantes et étudiants en formation des maîtres pour dispenser cette aide aux devoirs. Ils pourraient être supervisés par des enseignantes et enseignants de l'école.

Recommandation 1 – C

L'équipe de recherche recommande au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de considérer la possibilité de mettre sur pied un système de tutorat ou d'aide aux devoirs entre les élèves du secondaire et ceux des écoles primaires francophones ou anglophones du même quartier.

7.1.2. Recommandation 2 – La motivation chez les élèves

Objectifs de recherche

- Identifier de nouvelles pratiques organisationnelles et pédagogiques adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons, de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu relativement défavorisé.
- Acquérir une meilleure connaissance du cheminement scolaire et des modes d'apprentissage des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu relativement défavorisé.

Attendu

- que, parmi les personnes (70 sources) ayant discuté des facteurs de réussite, 43% d'entre elles ont identifié l'importance de la motivation de l'élève comme 2^e facteur de réussite (Voir tableau 29, p. 76);
- que le parcours migratoire des élèves issus de l'immigration est souvent parsemé d'embûches et qu'il a un impact sur leur cheminement scolaire;
- l'impact des difficultés d'apprentissage d'une langue seconde voire tierce sur la motivation des élèves;

Recommandation 2 – A

Les communautés éducatives sont invitées à mettre en place des moyens pour renforcer la motivation des élèves à l'égard de leur persévérance et leur réussite scolaires en intervenant sur les facteurs qui les concernent directement et sur lesquels ils ont le plus de prise, notamment :

- La rétroaction (feed back) et l'évaluation;
- Le climat de l'école et la discipline;
- La cohésion de l'équipe école;
- La collaboration avec les familles;

et comme le suggère plusieurs chercheurs, dont Lafortune et Kanouté, en :

- Facilitant l'ancrage de tous les élèves au curriculum à travers toutes les activités d'enseignement (mise en situation, analogie, illustration, réinvestissement) en tenant compte de ce qui fait sens pour eux. (Voir p. 93)
- Encourageant les élèves à utiliser en classe leurs références socioculturelles non conflictuelles avec la culture scolaire et avoir le souci d'ancrer les élèves dans le contexte de la société où ils vivent. (Voir p. 93)
- Réfléchissant sur la diversité du symbolisme présent dans le matériel et les situations didactiques et pédagogiques (livres, affiches, poupées, accessoires, instruments et produits musicaux, etc.). (Voir p. 94)

et en mettant en place un système d'émulation prenant en compte les résultats d'une récente étude américaine où il est constaté que :

L'efficacité des récompenses était beaucoup plus grande lorsqu'elles étaient données avant le test. Les élèves étudiaient davantage pour garder ce qu'ils avaient acquis que pour obtenir quelque chose qu'ils n'avaient pas encore. Les garçons, en particulier, étaient beaucoup plus motivés à fournir des efforts lorsqu'une récompense était en jeu. Les chercheurs ont aussi découvert qu'une récompense remise un mois plus tard n'avait aucun impact significatif, et ce, peu importe l'âge des élèves. (*L'efficacité d'une récompense dépend du moment où elle est obtenue.* Karine Guay. Réseau d'information pour la réussite éducative. RIRE. 2012. Harms, W. 2012. *Student performance improves when teachers given incentives upfront.* Sparks, S. D. 2012. *Study Finds Timing of Student Rewards Key to Effectiveness. Theory may explain why cash incentives don't always work.*)

et en appliquant les 10 principes mis de l'avant par Duclos et Laporte (1995), dont les deux suivants :

- On ne peut songer à créer un sentiment d'appartenance à l'école si on n'élabore pas de projets collectifs concrets qui favorisent la participation active de tout le monde. Cela peut prendre la forme d'un gala, d'une pièce de théâtre, d'une campagne d'aide à un pays défavorisé, d'une exposition, etc. La conception et la planification du projet doivent être réalisées après consultation avec l'ensemble des participants; (Voir p. 99)
- L'école doit offrir une diversité d'activités parascolaires et d'activités de loisir dont les enfants peuvent profiter. Ainsi, elle ne sera plus perçue uniquement comme une institution d'enseignement, mais plutôt comme un milieu de vie et un prolongement de la famille. (Voir p. 99)

7.1.3. Recommandation 3 – L'importance de la relation maître-élève

Objectifs de recherche

- Identifier de nouvelles pratiques organisationnelles et pédagogiques adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école pluriethnique en milieu relativement défavorisé.
- Acquérir une meilleure connaissance du cheminement scolaire et des modes d'apprentissage des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu relativement défavorisé.

Attendu

- que, parmi les personnes (70 sources) ayant discuté des facteurs de réussite, 40% d'entre elles ont identifié l'importance de la relation maître-élève comme 3^e facteur de réussite (Voir tableau 29, p. 76);
- les résultats de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (Desrosiers Japel, Sing et Tétrault, 2010) portant sur «La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire.»;
- que le conseil supérieur de l'éducation a dans son avis de 1982 souligné :

Dans le contexte scolaire, la relation interpersonnelle possède un trait spécifique qui la caractérise : elle poursuit des fins pédagogiques et se double d'une intention éducative. On touche ici au cœur même de l'activité pédagogique. Celle-ci,

essentiellement, se présente comme une situation dans laquelle, grâce à des moyens appropriés à l'objectif fixé et par la médiation de l'enseignant et des autres intervenants, l'élève réalise ses propres apprentissages, que ce soit dans l'ordre des connaissances, des habiletés, des attitudes ou du comportement sous certains aspects de son développement.

La relation maître-élève a donc une double dimension : humaine et pédagogique. Il importe donc, sous ce double aspect, de considérer les principaux facteurs qui jouent dans des sens multiples et qui viennent conditionner à la fois la compétence et le comportement de l'enseignant ainsi que le climat de la classe et la qualité des situations d'apprentissage pour l'élève. (CSE, 1982, p. 4)

- que les filles du groupe d'élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec perçoivent différemment leur amie de même sexe, lui donnant moins d'importance que les filles des groupes d'élèves québécois issus de l'immigration.
- que les élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec investissent plus fortement le père et la mère que les élèves québécois issus de l'immigration.

Recommandation 3 – A

L'équipe de recherche recommande aux communautés éducatives de mettre en place toutes les mesures à leur disposition pour améliorer et favoriser les relations maître-élève, notamment des modèles organisationnels (enseignement semestriel (Ouellet, 1988), tutorat, enseignement multidisciplinaires, etc.) visant à réduire au premier cycle du secondaire, le nombre d'enseignantes et d'enseignants rencontrés par les élèves et en s'attardant aux relations avec les élèves issus de l'immigration, particulièrement, ceux appartenant aux minorités visibles habitant dans des milieux défavorisés et des élèves présentant des difficultés scolaires.

Recommandation 3 – B

L'équipe de recherche recommande aux membres des communautés éducatives, particulièrement aux enseignantes et enseignants et aux professionnelles et professionnels non-enseignants, de prendre en compte, dans leurs relations avec les élèves, les caractéristiques particulières des élèves québécois nés au Québec dans leurs relations sociales et celles des élèves québécois issus de l'immigration et de considérer qu'il y a un style relationnel différent entre les filles issues de l'immigration alors que cet aspect n'apparaît pas chez les garçons de l'étude. (Voir p. 71)

7.1.4 Recommandation 4 – La mise en réseau du matériel pédagogique au-delà des structures administratives

Objectifs de recherche

- Soutenir et accompagner les membres de chacune des communautés éducatives dans la mise en œuvre de leur plan d'intervention en leur fournissant ou en rendant accessible l'instrumentation requise.
- Augmenter, au besoin, le niveau de compétences interculturelles des membres de l'équipe-école et la connaissance du type d'enseignement et d'intervention sociale appropriés en contexte interculturel.

Attendu

- la mobilité du personnel enseignant et des élèves;
- l'importance relative du taux d'enseignantes et d'enseignants 45,9% (Principales statistiques éducation. Édition 2011. MELS 2011c, p. 2) et de professionnelles et professionnels à statut précaire;
- l'insuffisance de pratiques pédagogiques différenciées observées dans les écoles et confirmée lors des entrevues;
- le manque de réseautage constaté entre les écoles;
- le peu de formation interculturelle du personnel scolaire;
- l'augmentation progressive du nombre d'élèves issus de l'immigration;
- le matériel pédagogique disponible gratuitement sur les sites du réseau des personnes ressources pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies (RÉCIT), à Carrefour éducation et en partie sur le site du Centre de transfert pour la réussite éducative (CETREQ), etc.;
- l'initiative des ministères de l'éducation des provinces et territoires, sauf le Québec, qui a confié au Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques²⁵ la mise sur pied d'une banque

²⁵ <http://www.cforp.ca/>

de ressources éducatives²⁶ pour les milieux scolaires francophones minoritaires de laquelle le Québec pourrait s'inspirer.

- l'expérience de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) relativement à sa banque d'activités pédagogiques.²⁷
- le manque de réseautage entre les écoles secondaires et, particulièrement, entre les écoles secondaires publiques et pluriethniques.

Recommandation 4

L'équipe de recherche recommande au MELS et aux commissions scolaires de considérer le financement d'un centre de dépôt en ligne centralisé permettant aux personnels scolaires des écoles primaires et secondaires publiques du Québec de déposer leurs documents didactiques et pédagogiques et d'offrir leur expertise. L'accès gratuit à ces documents permettrait au personnel enseignant, lors de changement de tâche ou d'école, de consacrer ses énergies à les adapter aux élèves plutôt qu'à en produire de nouveaux. Les personnes ayant recours à ces productions devraient s'engager solennellement à respecter les droits d'auteurs et les usages proscrits, notamment la commercialisation, l'exploitation de ces ressources à des fins commerciales, publicitaires, etc. Ce centre permettrait de diminuer en partie la perte d'expertise liée à la mobilité du personnel.

7.1.5. Recommandation 5 – La mise à niveau technologique

Objectif de recherche

- Soutenir et accompagner les membres de chacune des communautés éducatives dans la mise en œuvre de leur plan d'intervention en leur fournissant ou en rendant accessible l'instrumentation requise.

Attendu

- la place que prennent les technologies de l'information et de la communication dans la vie des jeunes;
- que des élèves, notamment ceux de milieux défavorisés dont des élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles, n'ont pas

²⁶ <https://brec.desire2learn.com/doAup.asp>

²⁷ <http://www.acef.ca/c/bap/>

accès, à la maison, à des équipements informatiques pour effectuer des recherches scolaires ou pour se perfectionner au niveau technologique;

- que l'égalité des chances entre les élèves est un des principes de l'approche gouvernementale en éducation;
- un certain déficit technologique dans les écoles publiques et pluriethniques.

Recommandation 5

L'équipe de recherche recommande au MELS et aux commissions scolaires de fournir aux écoles secondaires publiques les mêmes moyens technologiques que ceux qui sont offerts par les écoles privées.

7.2. Dimension école, famille et communauté

7.2.1. Recommandation 6 – Les relations école et familles

Objectif de recherche

Améliorer, au besoin, le partenariat entre l'école et les parents afin de soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire.

Attendu

- que, parmi les personnes (70 sources) ayant discuté des facteurs de réussite, 51,4% ont affirmé que la famille était le premier facteur de réussite à l'école (Voir tableau 29, p. 76).

Recommandation 6

L'équipe de recherche recommande aux communautés éducatives d'augmenter et de diversifier leurs pratiques de collaboration école-familles, particulièrement, pour les parents issus de l'immigration, tels que :

- d'assurer la présence dans les écoles secondaires pluriethniques d'au moins un agent de liaison ou de milieu (ex. intervenante ou un intervenant communautaire scolaire) en lien avec les communautés culturelles;

- d’offrir des ateliers pour expliquer le système scolaire québécois et développer les connaissances et soutenir les compétences parentales, notamment des parents issus de l’immigration;
- d’offrir des ateliers pour sensibiliser le personnel scolaire, particulièrement de la grande région de Montréal, au vécu des parents et des élèves issus de l’immigration, pour qu’il reconnaisse et prenne en compte leurs compétences parentales afin d’améliorer les communications entre l’école et la famille;
- de favoriser des échanges réguliers entre l’école et la famille, notamment des échanges téléphoniques, toujours les plus populaires, en donnant aux parents un accès électronique au dossier scolaire de leur enfant et en fournissant les courriels des enseignantes et enseignants de leurs enfants et des autres membres du personnel de l’école;
- d’accueillir les parents bénévoles, notamment ceux issus de l’immigration, souhaitant donner un appui concret à certaines activités ou certains services ce qui favoriseraient leur intégration à la société québécoise;
- de fournir aux parents des outils pour qu’ils puissent accompagner leurs enfants dans leurs travaux scolaires (guide, agenda, site web, activités éducatives, cahiers d’exercice pour les parents qui le souhaitent, etc.);
- d’offrir des formations et des services (service de garde, flexibilité d’horaire, etc.) pour favoriser la participation des parents aux rencontres de parents, au conseil d’établissement, au comité de parents et aux autres activités de l’école;
- d’établir des liens significatifs avec les organismes communautaires engagés auprès des familles. (Voir p. 99)

7.3. Dimension institutionnelle, organisationnelle et administrative

7.3.1. Recommandation 7 – La stabilité du personnel

Objectif de recherche

- Appuyer les équipes-écoles dans leur recherche pour la mise en place des meilleurs moyens pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Attendu

- que, parmi les personnes (70 sources) ayant discuté des facteurs de réussite, 40% d'entre elles ont identifié l'importance de la relation maître-élève comme 3^e facteur de réussite (Voir tableau 29, p. 76);
- les effets néfastes de la mobilité du personnel, notamment des directions sur la cohésion de l'équipe-école et la continuité du projet éducatif;
- que le conseil supérieur de l'éducation avait, dans un avis de 1982, souligné parmi les facteurs qui viennent conditionner la compétence et le comportement de l'enseignante et de l'enseignant ainsi que le climat de la classe et la qualité des situations d'apprentissage pour l'élève:

La stabilité et la continuité dans son travail ainsi que le degré de latitude professionnelle (CSE, 1982, p. 4);

- que la recommandation 13 de Janosz et al. (2010) ne semble pas encore appliquée du moins par certaines commissions scolaires « Réduire la mobilité du personnel et en atténuer les effets » et, plus précisément, la 13c : « Que le Ministère et les commissions scolaires se concentrent sur la mise en place de mesures pour atténuer les effets de la mobilité du personnel. » du Rapport d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement « *Aller plus loin ensemble* » (2010) en précisant que :

Les directions et professionnels de l'éducation doivent prendre soin de planifier leurs départs et exiger le plus possible le temps ou les conditions nécessaires pour transférer leurs dossiers à leurs successeurs (GRES, 2010, p. 192);

- les perturbations qu’entraîne la mobilité du personnel en cours d’année sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment de ceux issus de l’immigration, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles. Ces derniers et leurs parents ayant connu les bouleversements liés à l’immigration (pertes de repères, éloignement des personnes significatives, isolement voire solitude, etc.) sont plus atteints par le départ de personnes en autorité auxquelles ils avaient accordé leur confiance.
- l’importance de la relation maître-élèves, n’y a-t-il pas lieu de s’inquiéter du taux d’absentéisme du personnel scolaire observé dans les écoles sur la persévérance et réussite scolaire des élèves issus de l’immigration?

Recommandation 7 – A

L’équipe de recherche recommande au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de favoriser la rentrée scolaire comme moment idéal pour l’entrée en fonction dans les écoles des membres du personnel scolaire, notamment les enseignantes et enseignants, les directions et les adjoints, les professionnelles et professionnels non-enseignants.

Recommandation 7 – B

L’équipe de recherche recommande au MELS, aux commissions scolaires et aux syndicats de se pencher sur les conditions de travail et sur les dispositions des conventions collectives qui causeraient ou expliqueraient un taux d’absentéisme relativement élevé chez le personnel scolaire et, notamment chez les enseignantes et enseignants, et son impact sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l’immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles..

7.3.2 Recommandation 8 – La connaissance des services professionnels offerts

Objectif de recherche

- Identifier de nouvelles pratiques organisationnelles et pédagogiques adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons, de ceux issus de l’immigration, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu relativement défavorisé.

Attendu

- que lors des entrevues, des élèves et des parents issus de l’immigration ont manifesté une méconnaissance des services professionnels disponibles;

- qu'ils n'ont pas nécessairement connu de services équivalents dans leur pays d'origine;
- qu'ils sous-utilisent les services professionnels.

Recommandation 8

L'équipe de recherche recommande au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de faire connaître aux élèves, notamment à ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, à ceux appartenant à des minorités visibles et aux parents, l'ensemble des services professionnels offerts par les écoles et par leurs partenaires des services sociaux. Parmi les moyens suggérés, il y aurait la localisation des bureaux des professionnels à proximité des lieux où les élèves se regroupent à l'école, au dîner et après les cours (ex. la place publique ou agora, gymnase, amphithéâtre, etc.), l'ajout de la description des services à l'agenda et sur le site web de l'école, etc.

7.3.3. Recommandation 9 - Des résultats scolaires équitables et équivalents

Objectif de recherche

- Appuyer les équipes-écoles dans leur recherche pour la mise en place des meilleurs moyens pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles.

Attendu

- que des anomalies en matière de consignation des résultats ont été découvertes dans deux des quatre écoles;
- que les méthodes d'évaluation des compétences des élèves dans chacune des disciplines n'étaient pas équivalentes et qu'elles ont empêché les comparaisons statistiques des résultats obtenus entre les groupes d'une même école et encore plus entre les écoles;
- que la modification du système d'évaluation réalisée dans une autre école a rendu caduque la comparaison des résultats des années précédentes avec ceux de l'année en cours;
- que les valeurs de justice, d'égalité et d'équité de la Politique d'évaluation du MELS semblent remises en question par les pratiques observées;
- qu'un des objectifs de la Politique d'immigration du Québec vise l'intégration socioéconomique des nouveaux arrivants;

- l'importance particulière qui est accordée par les parents issus de l'immigration à la réussite scolaire et leurs préoccupations liées à l'insertion professionnelle.

Recommandation 9 – A

L'équipe de recherche recommande au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de revoir l'application des procédés d'évaluation des compétences, des normes et des modalités en vigueur dans chaque école en ce qui a trait à :

- la conformité des instruments et critères d'évaluation des compétences disciplinaires utilisés par les enseignantes et enseignants aux encadrements normatifs et légaux en vigueur;
- l'équivalence des résultats d'une année à l'autre et en ce qui concerne les élèves d'un même niveau et d'une même discipline;
- l'exercice de leur jugement professionnel en matière d'évaluation.

Recommandation 9 – B

L'équipe de recherche recommande au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de s'assurer que les mécanismes de contrôle en place soient appliqués pour garantir l'exactitude de la saisie des résultats disciplinaires scolaires des élèves fournis par les enseignantes et enseignants et qu'ils soient conformes aux résultats inscrits dans les bulletins des élève et dans les bases de données.

7.4. Dimension de la formation initiale et continue

7.4.1. Recommandation 10 – Le partage de connaissances entre le milieu universitaire et les établissements scolaires

Objectif de recherche

- Élaborer et valider un modèle générique de recherche-action-intervention en contexte interculturel comprenant divers aspects pédagogiques et organisationnels transférables dans d'autres milieux scolaires.

Attendu

- qu'il existe de nombreuses recherches liées à la présence d'élèves issus de l'immigration ;
- que le modèle de recherche collaborative favorise le partage des connaissances entre les membres de communautés éducatives et les universitaires et permet aux directions et aux autres membres des communautés éducatives de choisir les connaissances scientifiques les plus appropriées à transférer dans leurs écoles.
- que conformément à leur mandat de service à la collectivité, les professeurs et chercheurs en éducation devraient favoriser le partage de leurs connaissances en offrant gratuitement leur expertise aux écoles publiques québécoises, sous la forme d'un accompagnement professionnel d'une communauté éducative ou d'une communauté d'apprentissage ou d'un groupe de codéveloppement professionnel, etc.
- que la mise en place de recherches collaboratives pourrait permettre aux facultés des sciences de l'éducation d'assurer le transfert des avancées scientifiques des recherches en éducation auprès des personnels scolaires des écoles primaires et secondaires et de mieux saisir les besoins de formation continue des personnels scolaires.
- que la présence du comité de suivi soutenant l'équipe de chercheur universitaire a permis à ces derniers de prendre deux fois par année un recul par rapport à leurs activités de recherche.
- que selon Desgagné (1997), la mise en place d'une relation permanente entre les chercheurs et les écoles favorise la recherche collaborative et le transfert de connaissances :

En somme, l'ampleur et l'intensité de la relation soutenue entre le chercheur et les praticiens, dans le projet collaboratif, de même que la finalité de médiation entre les cultures de recherche et de pratique, qui fait la spécificité de l'approche collaborative, obligent à ce constant dialogue entre les points de vue, dans la coconstruction de sens. (Desgagné, 1997, p. 387)

- que pour leur part, Janosz et al. (2010), insistent dans leurs recommandations 6b et 6c :

La recherche qui s'y effectuerait serait donc très appliquée et dirigée (en fonction des besoins de la pratique), et nécessairement collaborative. (p. 181)

Afin d'assurer la validité écologique de ces connaissances, soit leur pertinence auprès des milieux et leur efficacité à répondre aux besoins des élèves dans des conditions réelles d'application, ces recherches devraient être collaboratives (participation active des enseignants, des écoles ou des commissions scolaires). (Janosz et al, 2010, p. 181)

- que selon l'article 2.5 de l'énoncé de politique des trois conseils de recherche, les directions assumant la responsabilité des recherches collaboratives dans leurs écoles n'auraient plus à recourir aux consentements des parents puisque celles-ci viseraient à assurer la qualité et l'amélioration des activités éducatives (Voir p.105) ;

Art. 2.5 Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations du rendement, ou encore les examens habituellement administrés à des personnes dans le contexte de programmes d'enseignement, s'ils servent exclusivement à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne constituent pas de la recherche au sens de la Politique et ne relèvent donc pas de la compétence des CÉR.(p. 20)

Recommandation 10 – A

L'équipe de recherche recommande au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de mettre en place les conditions pour assurer, entre le milieu universitaire et les écoles, un partage des connaissances conduisant à des changements de pratiques pédagogiques, administratives et institutionnelles favorisant la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles. Parmi ces conditions, un financement approprié (allocations supplémentaires) pourrait être accordé aux communautés éducatives participantes et aux chercheurs (frais de recherche) qui s'engagent dans cette voie. Il serait également pertinent pour les communautés éducatives dans le cadre de recherches collaboratives, de considérer la mise en place d'un comité de suivi. Cette voie contribuerait à améliorer la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Recommandation 10 – B

L'équipe de recherche recommande au comité d'éthique de la recherche sur les êtres humains de l'UQAM de revoir le mécanisme d'obtention du consentement des parents ou tuteurs pour des élèves mineurs dans le contexte de recherches collaboratives avec les milieux scolaires et ne comportant pas de risques pour la santé.

7.4.2. Recommandation 11 – La fin de la marchandisation des résultats de recherche

Objectifs de recherche

- Augmenter, au besoin, le niveau de compétences interculturelles des membres de l'équipe-école et une meilleure connaissance du type d'enseignement et d'intervention sociale appropriés en contexte interculturel.
- Élaborer et valider un modèle générique de recherche-action-intervention en contexte interculturel comprenant divers aspects pédagogiques et organisationnels transférables dans d'autres milieux scolaires.

Attendu

- que l'équipe de recherche a soutenu gratuitement la production d'un guide pour les parents et d'un guide de méthodologie du travail pour les élèves et la production de documents de référence pour une des directions;
- que l'équipe de recherche a offert gratuitement des formations aux écoles;
- que l'équipe de recherche a, en collaboration avec la direction, menée gratuitement une enquête dans une des écoles sur les relations sexuées entre les élèves et référée une personne ressource;
- que l'équipe de recherche a agi gratuitement à titre de conseiller auprès de certaines directions, de conseillers pédagogiques et de formateurs;
- la nouvelle tendance observée dans les écoles d'acheter des guides méthodologiques, des trousseaux pédagogiques ou didactiques ou des formations qui ont été élaborées suite à des résultats de recherches financées par les taxes et les impôts des citoyennes et citoyens par le truchement de subventions accordées par les conseils de recherche, le MELS, les universités, les commissions scolaires et par les données fournies par les écoles participantes.

Recommandation 11

L'équipe de recherche recommande aux professeurs-chercheurs des universités québécoises de cesser de monnayer, directement ou par l'entremise de leur entreprise privée, leurs résultats de recherche financés par des deniers publics sous la forme de guides méthodologiques, de trousseaux pédagogiques ou didactiques ou de formations et de fournir gratuitement leur expertise aux écoles dans le cadre de leur mandat de service à la collectivité.

7.4.3. Recommandation 12 – La formation du personnel des établissements scolaires

Objectif de recherche

- Augmenter, au besoin, le niveau de compétences interculturelles des membres de l'équipe-école et une meilleure connaissance du type d'enseignement et d'intervention sociale appropriés en contexte interculturel.

Attendu

- l'insuffisance de pratiques pédagogiques différenciées observées dans les écoles et confirmées lors des entrevues;
- le peu de formation interculturelle du personnel scolaire.

Recommandation 12 – A

L'équipe de recherche recommande aux facultés et départements d'éducation de revoir les programmes de formation en gestion de l'éducation pour doter les directions de l'expertise générale et du savoir spécialisé nécessaires pour faire face aux défis inhérents aux établissements pluriethniques et/ou défavorisés. Une formation individualisée, des conseils et des réseaux peuvent être développés pour appuyer l'action des chefs d'établissements en faveur d'un changement durable. (Tiré du Rapport OCDE, 2012, p. 4))

Recommandation 12 – B

L'équipe de recherche recommande aux facultés et départements d'éducation de développer chez les étudiantes et étudiants en formation des maîtres et chez le personnel scolaire en formation continue des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et de la langue d'enseignement pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec des parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes et des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif. (MEQ, 1998, p. 35, voir Toussaint et Fortier, 2002, p. 27-28)

8. Pistes de recherche

8.1. Dimension pédagogique

8.1.1. Piste 1 - Étude de l'impact des caractéristiques sociodémographiques sur les résultats scolaires, la persévérance et la réussite scolaires des élèves issus de l'immigration, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles

Objectif de recherche

- Inventorier, analyser et évaluer, avec les membres de chacune des communautés éducatives, les mesures prises pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires et pour prévenir le décrochage des élèves, notamment ceux issus de l'immigration, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles.

Attendu

- que les analyses de variance factorielle effectuées pour mesurer les liens entre les caractéristiques des élèves ($n = 900$) participant à la recherche (leur sexe, leur âge, leur origine ethnoculturelle, leur langue d'origine ainsi que celle de leurs parents, la langue parlée avec leur père, avec leur mère, avec leurs frères et sœurs et avec leurs amis, leurs deux principales activités parascolaires) et leurs résultats scolaires officiels de 1^{ère}, 2^e et 3^e secondaires fournis par les écoles en français, langue d'enseignement, en mathématique et en anglais, langue seconde n'ont pas démontré de différences statistiquement significatives dans les résultats scolaires en français, langue d'enseignement, en mathématique et en anglais langue seconde de 2^e et 3^e secondaires sauf, les différences statistiquement significatives constatées en anglais, langue seconde chez les élèves de 1^{ère} secondaire qui avaient déclaré l'anglais comme langue maternelle ou langue parlée avec leurs frères et sœurs. Cependant, cela ne présume pas des résultats en français, langue d'enseignement, en mathématique et en anglais langue seconde de 2^e et 3^e secondaires (Voir p. 64);
- que tous les résultats des élèves n'étaient pas encore rendus disponibles au moment de la rédaction du rapport et ne le seront qu'en 2013-2014;
- que l'équipe de recherche a déposé une demande à la commission d'accès à l'information du Québec (CAI), dont elle est en attente d'une réponse, pour obtenir l'autorisation de consulter la banque de données du MELS (Charlemagne).

Piste de recherche 1

L'équipe de recherche propose au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de compléter la recherche collaborative dans les quatre écoles en ce qui concerne les résultats scolaires et de l'étendre, au cours des prochaines années, auprès d'un plus grand nombre d'écoles secondaires publiques et pluriethniques pour valider les résultats obtenus relativement à l'impact de l'origine ethnoculturelle, de la langue maternelle, la langue parlée avec les parents, avec les frères et sœurs et les amis, des deux principales activités parascolaires, du parcours migratoire et du degré d'intégration à la société québécoise des élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles sur leurs résultats scolaires et sur leur persévérance et leur réussite scolaires.

8.1.2. Piste 2 – Étude de l'impact des perceptions du personnel scolaire à l'égard des élèves issus de l'immigration, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles sur leurs résultats scolaires, leur persévérance et leur réussite scolaires

Objectif de recherche

- Inventorier, analyser et évaluer avec les membres de chacune des communautés éducatives les mesures prises pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires et pour prévenir le décrochage des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles.

Attendu

- que les personnes interviewées n'ont pas fait état de différences entre les élèves, notamment ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles, liées à leurs caractéristiques ethnoculturelle;
- que des membres du personnel scolaire ont témoigné de l'existence de certaines tensions ethnoculturelles entre eux, tensions par ailleurs observées par des membres de l'équipe de recherche pouvant affecter la cohésion de l'équipe-école. (Voir p. 100)

Piste de recherche 2

L'équipe de recherche propose au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de mesurer l'impact des perceptions du personnel scolaire à l'égard des élèves québécois issus de l'immigration (50 % et plus) et, plus particulièrement, ceux appartenant à des minorités visibles et des autres membres du personnel scolaire et, leurs conséquences sur leurs relations avec ces élèves et avec les autres membres de l'équipe-école, sur leur prestation professionnelle et sur la persévérance et la réussite scolaires.

8.1.3. Piste 3 - Étude de l'impact du haut niveau de concentration dans les écoles montréalaises d'élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles sur leur intégration à la société québécoise

Objectif de recherche

- Inventorier, analyser et évaluer avec les membres de chacune des communautés éducatives les mesures prises pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires et pour prévenir le décrochage des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles.

Attendu

- le constat du taux élevé de concentration d'élèves issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles dans les écoles secondaires;
- l'absence notoire d'élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec dans ces écoles;
- le mandat de socialisation de l'école québécoise relatif à l'intégration des élèves issus de l'immigration à la société québécoise et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles.

Piste de recherche 3

L'équipe de recherche propose au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives d'effectuer une recherche sur l'influence de la forte concentration dans des écoles publiques et pluriethniques montréalaises d'élèves québécois issus de l'immigration (50 % et plus) et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles sur leur intégration à la société québécoise, voire même celle de leurs parents et, en corollaire, sur les conséquences de l'absence très marquée d'élèves québécois nés au Québec de parents nés au Québec.

8.2. Dimension institutionnelle, organisationnelle et administrative

8.2.1. Piste 4 – Étude sur les styles de gestion et sur les pratiques pédagogiques et professionnelles relativement aux élèves issus de l’immigration

Objectifs de recherche

- Élaborer et valider un modèle générique de recherche-action-intervention en contexte interculturel comprenant divers aspects pédagogiques et organisationnels transférables dans d’autres milieux scolaires.
- Identifier de nouvelles pratiques organisationnelles et pédagogiques adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons, de ceux issus de l’immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu relativement défavorisé.

Attendu

- que les observations faites par l’équipe de recherche uniquement dans des écoles publiques et pluriethniques (Voir p. 99), et les propos recueillis lors des entrevues au sujet de la variété des styles de gestion et de leadership des directions, des pratiques pédagogiques et professionnelles auprès des élèves notamment des élèves issus de l’immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles, n’ont pas permis d’identifier le style de gestion le plus approprié pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l’immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles.

Piste de recherche 4

L’équipe de recherche propose au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives d’effectuer une étude sur les styles de gestion et de leadership des directions en milieu pluriethnique, sur les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants et sur les pratiques professionnelles différenciées auprès des populations d’élèves issus de l’immigration et, plus particulièrement, auprès de ceux appartenant à des minorités visibles afin d’identifier celles qui sont les mieux adaptées en milieu pluriethnique pour assurer la persévérance et la réussite scolaires de ces élèves;

8.2.2. Piste de recherche 5 – Causes du décrochage

Attendu

- les difficultés rencontrées pour retracer les élèves ayant quitté les écoles participantes au cours des quatre années de la présente recherche afin de les interroger sur leurs motifs d'abandon de façon à pouvoir identifier les causes précises liées au décrochage des élèves issus de l'immigration et, particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles. (Voir p. 122)

Piste de recherche 5

L'équipe de recherche propose de poursuivre son analyse des causes du décrochage scolaire, notamment chez les élèves issus de l'immigration et, particulièrement, chez ceux appartenant à des minorités visibles;

8.2.3. Piste de recherche 6 – Tensions liées aux diversités

Attendu

- les commentaires entendus relativement à l'existence de tensions entre les membres du personnel ayant des origines ethnoculturelles différentes à propos de l'utilisation, par des compatriotes, de leur langue maternelle dans les salles « de profs » en présence de non locuteurs, à propos des habitudes alimentaires différentes qui semblent déranger certaines personnes et à propos de relations difficiles entre certains enseignants et les directions féminines des écoles. (Voir p. 100)

Piste de recherche 6

L'équipe de recherche propose au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives de recenser les sources de tension entre les personnels des écoles qui seraient liées à certaines pratiques culturelles associées à l'origine ethnoculturelle, à la langue ou à la religion, etc. et de mesurer leur ampleur et leur impact sur la cohésion des équipes-écoles, une des conditions favorisant la persévérance et la réussite scolaires des élèves, notamment de ceux issus de l'immigration et, plus particulièrement, de ceux appartenant à des minorités visibles et de proposer des avenues pour une meilleure harmonisation des relations interculturelles.

8.2.4. Piste de recherche 7 – Évaluation

Attendu

- la non équivalence constatée entre les instruments de mesure. (Voir p. 109)

Piste de recherche 7

L'équipe de recherche propose au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives d'effectuer la comparaison d'examens disciplinaires équivalents administrés par des chercheurs à ceux administrés par leurs enseignantes et enseignants dans des écoles secondaires publiques et pluriethniques.

8.2.5. Piste de recherche 8 - Calendrier scolaire

Attendu

- les commentaires entendus concernant un taux d'absentéisme notable chez les enseignants (Voir p. 101)
- les commentaires entendus concernant les absences des élèves en cours d'année scolaire liées à leur origine ethnoculturelle, à leur religion ou à leurs pratiques culturelles. (Voir p. 101)

Piste de recherche 8

L'équipe de recherche propose au MELS, aux commissions scolaires et aux communautés éducatives d'effectuer une recherche évaluative concernant l'impact du calendrier scolaire sur les absences du personnel scolaire et des élèves, notamment ceux issus de l'immigration et plus particulièrement ceux appartenant à des minorités visibles.

9. Références²⁸

- Arseneault, M.J. (1995). *Le réseau social des adolescents: étude descriptive et analyse des relations avec l'ajustement psychologique*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- Association française de codéveloppement professionnel. (2012). *Le codéveloppement*. [<http://www.afcodev.com/codeveloppement.php>, consulté en avril 2012]
- Banque de données. (2012). *Immigrants actifs admis au Québec selon le groupe d'années de scolarité et le sexe (20 avril 2012)*. Institut de la statistique du Québec. [http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/Ken263_Liste_Total.p_tratr_reslt?p_iden_tran=REPERNVTZ/F147-72523353258}vc6K&p_modi_url=0910095938&p_id_rapp=549, consulté en avril 2012]
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*, 59(8), 6-12.
- Bataille, P., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (1998). « Racisme et antiracisme au Québec : analyse et approches nouvelles » *Cahiers de recherche sociologique*, 31. 115-144. [<http://www.er.uqam.ca/nobel/r24545/pdf/CRS/Bataille,%20Potvin,%20McAndrew%2099.pdf>, consulté en avril 2012]
- Bélanger, A. et Caron-Malenfant, É. (2005). *Projections de la population des groupes de minorités visibles*. Statistique Canada. Ottawa. Canada.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2). 313-332. [<http://id.erudit.org/iderudit/019683ar>, consulté en avril 2012]
- Benoit, R. (2012). Le travail social scolaire : regards sur les stratégies d'intervention développées en contexte interculturel. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en travail social. UQAM. [<http://www.archipel.uqam.ca/4654/>, consulté en juillet 2012]
- Bouchard, P. (2000). *Familles, école et milieu populaire*, Sainte-Foy, Québec : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2011). Éditorial : le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au coeur du partenariat école-famille-communauté. *Service social*, 57(2). 1-4. » [<http://id.erudit.org/iderudit/1006289ar>, consulté en avril 2012]

²⁸ Note : Les adresses URL sont fournies sous réserve. Leur fonctionnalité peut être aléatoire.

- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S.-J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2). 129-157. [<http://id.erudit.org/iderudit/1006300ar>, consulté en avril 2012]
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human, experiments by nature and design*. Cambridge : Havard University Press.
- Bronnefenbrenner, U. (1996). *Le modèle « Processus Personne Contexte Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications*. Dans Tessier, R. et Tarabulsky, G.M. *Le modèle écologique du développement de l'enfant*. 9 - 59. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- CEFRIO. (2005). *Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée*. Projet école en réseau. CEFRIO
- CETREQ – Le centre de transfert pour la réussite éducative au Québec. (2012). *Bilan du 1er Symposium sur le transfert des connaissances en éducation*. [<http://rire.ctreq.qc.ca/2012/04/bilan-du-1er-symposium-sur-le-transfert-des-connaissances-en-education/>, consulté en avril 2012]
- Chaire de recherche en immigration, ethnicité et citoyenneté. (CRIEC). Observatoire international sur le racisme et les discriminations (CRIEC). (2010). Le choc discriminatoire et ses conséquences sur l'intégration sociale des jeunes des minorités racisées : obstacle à la mobilité professionnelle et à la participation citoyenne. *Bulletin de l'Observatoire international sur le racisme et les discriminations*, 6(1). Montréal. UQAM. [http://www.criec.uqam.ca/Page/Document/bulletin/vol6%20_no1.pdf, consulté en avril 2012]
- Chicha, M-T. et Charest. É. (2008). Intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal- Politiques et enjeux. *Choix (IRPP) 14(2)*. Institut de recherches en politiques publiques (IRPP). Montréal.
- Chouinard, R., Bergeron, J., Vezeau, C. et Janosz, M. (2010). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2). 321-342. [<http://id.erudit.org/iderudit/044480ar>, consulté en avril 2012]
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2012). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation. Inscriptions au 18 novembre 2011*. Montréal, Québec.

- Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec-CDPJQ. (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : Résultat d'un« testing » mené dans le grand Montréal*. Direction de la recherche, de l'éducation-coopération et des communications. Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec. [http://www.cdpcj.qc.ca/publications/Documents/etude_testing_discrimination_emploi.pdf , consulté en juillet 2012]
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CAC). (2010). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année*. [<http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/StateofLearning-2.html>, consulté en avril 2012]
- Conseil canadien sur l'apprentissage CAC. (2010). Indice composite de l'apprentissage 2010. Fiches d'information sur les indicateurs. *Apprendre à savoir*. 2010 p.2. [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/CLI/2010/2_HighSchoolDropoutrate_FR.pdf, consulté en avril 2012]
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2006) *Les conséquences sociales des inégalités économiques chez les enfants canadiens : Une étude de la documentation Canadienne Examens systématiques*. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/social_consequences2_Fr.pdf, consulté en avril 2012]
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada(CRSHC). Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (CRSNGC). Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC). (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils. Éthique de la recherche avec des êtres humains*. [http://www.pre.ethics.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf, consulté en avril 2012]
- Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1989). *L'intervention avec et auprès des parents allophones en milieu socio économiquement faibles : problématique et pistes d'actions*. Montréal, Québec : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE. (1982). *Pour une amélioration des ententes collectives*. Avis au ministre de l'Éducation. [<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0228.pdf>, consulté en juin 2012]
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE. (1996a). *Contre l'abandon au secondaire. Rétablir l'appartenance scolaire*. Avis à la ministre de l'Éducation. [<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/50-0412.pdf>, consulté en avril 2012]
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE. (1996b). Dossier École montréalaise. La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la Société québécoise. *Panorama*, volume 1, numéro1, mai 1996. [<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=1996-05-005&cat=1996-05> , consulté en septembre 2012]
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE. (1999). *Pour une meilleure québécoise réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec. [<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>, consulté en avril 2012]

- Cooper, K., Peterson, S. et Broad, K. (2003). Examining professional development : connecting dialogues. *The teacher educator*, 38(4), 231-244.
- Cousins, J. C., Bootzin, R. R., Stevens, S. J., Ruiz, B. S., & Haynes, P. L. (2007). Parental involvement, psychological distress, and sleep: A preliminary examination in sleep-disturbed adolescents with a history of substance abuse. *Journal of Family Psychology*, 21(1), 104-113.
- Dahbi,A., Najib El kamoun, N., Abdelghafour Berraissoul,A. (2009). Conception d'un système hypermédia d'enseignement adaptatif centré sur les styles d'apprentissage : modèle et expérience. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 6(1). 55-71. [<http://id.erudit.org/iderudit/039181ar>, consulté en avril 2012].
- Darling-Hammond, L. (1998). Policy and change : Getting beyond bureaucracy. Dans A. Hargreaves et M. Fullan (Dir.) : *International handbook of educational change*. Dordrecht, Netherlands : Kluwer Associates.
- Delors, J. (1996). L'éducation un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, Unesco.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2). 63-80. [<http://id.erudit.org/iderudit/706657ar>, consulté en avril 2012].
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2). 371-393. [<http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>, consulté en avril 2012]
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. [<http://www.erudit.org/revue/rse/2001/v27/n1/000305ar.pdf>, consulté en avril 2012]
- Desrosiers, H., Japel,C., Sing, P. R. P. et Tétreault, K. (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010). Institut de la statistique du Québec. Volume 6, Fascicule 2.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43. [<http://id.erudit.org/iderudit/043985ar>, consulté en avril 2012]
- Duclos,G., Laporte, D. (1995). *Du côté des enfants*. Volume III, Hôpital Sainte-Justine, 1995 [<http://www.acsm-ca.qc.ca/virage/enfance-jeunesse-famille/l-ecole-un-milieu-de-vie.html>], consulté en avril 2012]

- Erickson, G. L. (1991). Collaborative inquiry and the professional development of science teachers. *The journal of educational thought*, 25(3), 228-245.
- Fortier, G. (1982). *Relation entre la perception de l'environnement immédiat et le rendement académique de l'étudiant en milieu scolaire secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières.
- Fortier, G., & Parent, M. (1983). La perception de l'environnement des personnes et le rendement scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 12, 93-101.
- Fortier, G. (1991). *Le réseau éducatif de l'adolescent et le rendement scolaire: étude qualitative et quantitative*. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec.
- Fortier, G. (1994). *L'analyse qualitative du réseau éducatif de l'adolescent : Approche méthodologique*. Communication présentée au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Université McGill. Montréal.
- Fortier, G. (1996). *Analyse socioculturelle du réseau éducatif d'adolescents québécois de souche et de communautés ethnoculturelles en relation avec leur rendement scolaire*. Communication présentée au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Université Laval. Québec.
- Fortier, G., Lachance, L., Hamel, C. & Marchand, V. (2001). *Le questionnaire de Perception de l'environnement des Personnes employé avant une échelle ordinale ipsative en comparaison avec une échelle additive de type Likert*. Association Canadienne Française pour l'Avancement de la Science (ACFAS). Sherbrooke.
- Fortier, G., Lachance, L., & Toussaint, P. (2001). *Projet de recherche sur le réseau Éducatif des adolescents du Saguenay-Lac-Saint-Jean et de Montréal : Résultats préliminaires*. Document inédit, Université du Québec à Chicoutimi et Université du Québec à Montréal. Chicoutimi.
- Fortier, G. & Dubé, C. (2008). Évaluation du réseau social, de la personnalité et des caractéristiques psychopathologiques dans le cadre du traitement de la toxicomanie chez les adolescents. Rapport de recherche. Université du Québec à Chicoutimi.
- Fortier, G., Dubé, C. & Bouchard, J. (2012). Consommation de substances psychotropes chez l'adolescent de niveau secondaire : Effet d'un programme de prévention, de la psychopathologie et de la perception du réseau social sur l'évolution de la consommation et le risque d'abus selon le genre. Rapport de recherche. Université du Québec à Chicoutimi.
- Fortin, L. (2009). Entrevue avec Laurier Fortin, Ph. D., *Psychoéducation. Sur la piste des décrocheurs*. [<http://www.ctreq.qc.ca/pdf/produits/outils/Entrevue-LDDS-Laurier-Fortin.pdf>, consulté an avril 2012]

- Fullan, M. (1999). *Change forces : the sequels*. Philadelphia, Pennsylvania : Falmer Press.
- Goldston, M. J. et Shroyer, M. G. (2000). Teacher as researcher : promoting effective science and mathematics teaching. *Teaching and change*, 7(4), 327-46.
- Gouvernement du Canada. (2012). *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Article 3 définition. 2012 p. 2 [<http://lois-laws.justice.gc.ca/PDF/E-5.401.pdf>, consulté en avril 2012]
- Gouvernement du Québec. (2012) *Charte de la langue française*. L. R. Q., chapitre C-11. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html], consulté en septembre 2012]
- Groupe de recherche sur les environnements scolaires. (2010) *Aller plus loin, ensemble. Évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement*.
- Guay, K. (2012) L'efficacité d'une récompense dépend du moment où elle est obtenue. Réseau d'information pour la réussite éducative. RIRE. [<http://rire.ctreq.qc.ca/2012/08/1%E2%80%99efficacite-d%E2%80%99une-recompense-depend-du-moment-ou-elle-est-obtenue/>, consulté en août 2012]
- Harms, W. (2012) Student performance improves when teachers given incentives upfront. *UChicagoNews*. The university of Chicago. [<http://news.uchicago.edu/article/2012/08/08/student-performance-improves-when-teachers-given-incentives-upfront>, consulté en août 2012]
- Hofstein, A., Carmeli, M. et Shore, R. (2004). The professional development of high school chemistry coordinators. *Journal of science teacher education*, 15(1), 3-24.
- Institut de la statistique du Québec - Banque de données. (2008). *Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, en formation générale des jeunes, selon le sexe, régions administratives et ensemble du Québec, 2002-2003 à 2006-2007*. [http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/profils/comp_interreg/tableaux/taux_decrochage.htm et http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/p_afch_tabl_clie?p_no_client_cie=FR&p_param_id_raprt=1070, consulté en avril 2012]
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 177, 39-52.
- Janosz, M., Pascal, S., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard, R., Fallu, J.-S., et Desbiens, N. (2010). *Rapport final d'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement. Volume II – Les effets de la Stratégie*. Montréal, Québec : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal. [<http://www.gres-umontreal.ca/download/VOL-2-EFFETS.pdf>, consulté en avril 2012]

- Kanouté, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Éducation et francophonie*, 39(1). 80-92. [<http://id.erudit.org/iderudit/1004331ar>, consulté en avril 2012]
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011) *La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux*. Montréal. <http://www.erudit.org/revue/ef/2011/v39/n1/1004331ar.pdf>, consulté en avril 2012]
- Kirouac, M-J. (2010). *L'intégration et la mise en oeuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal. Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/5274/4/Kirouac_Marie-Josee_2010_these.pdf, consulté en avril 2012]
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Stratégies identitaires d'élèves de première et de deuxième génération d'origine haïtienne à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Lapierre, K. - FPPE-CSQ. (2011). *Les parents réclament davantage de professionnels dans les écoles. Communiqué de presse*. Montréal. [http://fppe.qc.ca/parutions/Communique/11_08_26_%20Communique_Sondage_F.pdf, consulté en avril 2012]
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2). 5-19. [<http://id.erudit.org/iderudit/1006290ar>, consulté en avril 2012]
- Larose, F., Bédard, J., Couturier, Y., Lenoir, A., Lenoir, Y., Larivée, S.J. et Terrisse, B. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves à risque" au primaire*. Sherbrooke, Québec : Centre de recherche sur l'intervention éducative. [[http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose\(1\).pdf](http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF_FrancoisLarose(1).pdf), consulté en avril 2012]
- Lauzon, V. (2001). *Les déterminants de la réussite scolaire dans les premières années d'école*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en science économique, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Ledent, J., Murdoch, J. et McAndrew, M (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième génération au secteur français du secondaire, Dans Thème canadiens «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration », p. 15-22. Et 2. Gouvernement du Québec, MELS (jan, 2008). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-5 des élèves du secondaire. Bulletin Statistiques de l'éducation. Numéro 34, p. 6.

- Legendre M.-F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2). 63-79. [<http://id.erudit.org/iderudit/029480ar>, consulté en avril 2012]
- Lemire, L. (2001). *Pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes lanauois : un partenariat à développer ou à consolider entre les écoles, les familles et les communautés*, Saint-Charles-Borromée, Québec : Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière, Direction de la santé publique, Service de connaissance/surveillance/recherche/évaluation.
- Marchand, I. (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles*. Relais-femmes et Fédération autonome des enseignantes et enseignants. FAE. Montréal, Québec [http://www.lafae.qc.ca/utilisateur/documents/fae_etude_decrochage-des-filles_mars12.pdf, consulté en avril 2012]
- Mc Andrew, M. (2006). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Voir *L'éducation et la justice sociale sous différents angles*. Centre de ressources de la 3e avenue. mai 2006 [http://im.metropolis.net/research-policy/research_content/doc/jeunes-noirs-secondaire.pdf, consulté en avril 2012]
- Mc Andrew, M., Ledent, J. et Ait-Saïd, R. (2005). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Publication IM-no 26. Montréal. [<http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/050322/dq050322b-fra.htm>, consulté en avril 2012]
- Mc Andrew M., Garnett B., Ledent J., Ungerleider C., Adumati-Trache M. et Ait-Saïd R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1). p. 177-196. [<http://id.erudit.org/iderudit/018096ar>, consulté en avril 2012]
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau*. Paris : ESF.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition, dans *Actes de la Journée nationale de l'OZP*.
- Ministère de l'Éducation du Québec - MEQ. (1997). «Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation – En bref». [<http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/reforme.htm>, consulté en avril 2012]
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS. (1997). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/ecolemontrealaise/>, consulté en avril 2012]
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation, 48 p. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf, consulté en avril 2012]

Ministère de l'Éducation - MEQ (2001). *Programme de formation de l'école québécoise – Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation - MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages – Formation générale des jeunes. Formation des adultes. Formation professionnelle*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation -MEQ (2004). *La réussite des garçons des constats à mettre en perspective. « Chantier sur la réussite des garçons »*. Québec, Gouvernement du Québec. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/reussite_garcon.pdf, consulté en avril 2012]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec, Ste-Foy : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/autres_doc/immigration_fr_460758.pdf, consulté en avril 2012]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS - SIAA. (2007). *Décrochage scolaire – facteurs de risque et de protection : des connaissances issues de la recherche*. Synthèse réalisée à partir des connaissances issues de la recherche ainsi que de la recherche documentaire réalisée par *L'observatoire international de la réussite scolaire*. (dernière mise à jour : février 2007; 28 fiches, Jean Lamarre, coordonnateur) [http://www3.mels.gouv.qc.ca/agirautrement/OutilsDocum/documents/V4_2007_fevrier_DecrochageConnaissancesScientifiques.pdf, consulté en avril 2012]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2009). *Stratégie d'intervention. L'école, j'y tiens!* [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf, consulté en avril 2012]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2011a). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2011*. MELS. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/> et http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/IndicateurEducationEdition2011_f.pdf, consulté en avril 2012]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2011b). *Indices de défavorisation 2010-2011*. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>, consulté en avril 2012]

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011c). *Principales statistiques de l'éducation*. Édition Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/PrincStatEducation_Edition2011.pdf, consulté en juillet 2012]

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-MELS. (2012). *L'école, j'y tiens! Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf, consulté en mai 2012]
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2008). *La diversité : une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. [<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/PolitiqueFavoriserParticipation.pdf>, consulté en avril 2012]
- Ministère de la justice du Québec. (2012). *Code civil du Québec. Article 21*. [<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/CCQ/CCQ.html>, consulté en avril 2012]
- Neblett, N. et Cortina, K. (2006). Adolescents' thoughts about parents' jobs and their importance for adolescents' future orientation, *Journal of Adolescence*, 29, 795-811.
- OCDE. (2012). *Équité et qualité dans l'éducation. Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. Résumé en français. [<http://www.oecd.org/dataoecd/4/35/49620043.pdf>, consulté en avril 2012]
- Ouellet, F. (1988). Un tour d'histoire en 90 jours. *Traces*, 26 (2).
- Palameta, B. (2004). *Le faible revenu chez les immigrants et les minorités visibles*. Statistiques Canada, Perspective-no 75-001-XPB au catalogue, p. 7
- Perrenoud, P. (1998). *L'Évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Philippouci, I. (2012). Le regard de jeunes décrocheurs sur leur environnement familial : une vision éclairante de leur réalité. Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en sciences de l'orientation. Université Laval. [www.theses.ulaval.ca/2012/28763/28763.pdf, consulté en avril 2012]
- Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ponterotto, J.G., Utsey, S, Pedersen, P.B. (2006). *Preventing Prejudice: A Guide for Counselors, Educators, and Parents*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.

- Potvin, M. et Leclercq, J-B. (2010). *Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009)*. Rapport remis à la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).UQAM. [http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf, consulté en avril 2012]
- Potvin, M. et Audet, G. (2009). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles en milieu défavorisé à Montréal. *Vie pédagogique no. 159*. [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/159/PDF/ViePedagogiqueNo159.pdf>, consulté en avril 2012]
- Potvin, P., Deslandes, R., Leclerc, D. (1999). « Family characteristics as predictors of school achievement: parental involvement as a mediator », *McGill Journal of Education*, 34 (2), p. 135-153.
- Potvin, P., Gagnon, G., Hébert, S., Cauchon, N., Boudreault, N., & Gagnier, J.P. (1992). *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire: Les petits pas*. Trois-Rivières, Québec : Emploi et Immigration Canada et Université du Québec à Trois-Rivières.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Guay, M-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39 (2). 165-188. [<http://id.erudit.org/iderudit/1007733ar>, consulté en avril 2012]
- Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.- Rapport Ménard. (2009). *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. [<http://www.bmo.com/bmo/files/images/4/2/Savoirpourpouvoir.pdf>, consulté en avril 2012]
- Réseau réussite Montréal. (2012). [http://www.researeussitemontreal.ca/spip.php?_article108, consulté en avril 2012]
- Robertson, A et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions ». *Revue des sciences de l'éducation*. 31(3). 687-707. [<http://id.erudit.org/iderudit/013915ar>, consulté en avril 2012]
- Sabatier, C. (1991). Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration. Ce que nous savons et ce que nous devrions savoir ». *Santé mentale au Québec*, 16 (1). 165-190. [<http://id.erudit.org/iderudit/032209ar>, consulté en avril 2012]
- Sévigny, D. (2009). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal-2008*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.531p.
- Sévigny, D. (2010). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal-2009*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.531p.

- Sévigny, D. (2011). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal-2010*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.531p.
- Sévigny, D. (2012). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal-2010*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.531p.
- Shipley, L. (2012). *Points de vue des directeurs : obstacles à l'enseignement aux élèves de 15 ans et à leur apprentissage, par province, PISA 2009*. Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada. Statistique Canada. Ottawa. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2012001/article/11631-fra.htm>, consulté en avril 2012]
- Sparks, S.D. (2012) Study Finds Timing of Student Rewards Key to Effectiveness. Theory may explain why cash incentives don't always work. *Education week*. [<http://www.edweek.org/ew/articles/2012/08/01/37incentives.h31.html?tkn=RMNFCIu9oQrFe2x8UOdhIijy3iP9hIIUn3x2&cmp=clp-edweek>, consulté en août 2012]
- Statistique Canada (2005). *Projections de la population des groupes de minorités visibles*. Ottawa. Canada.
- Statistique Canada. (2008). *Portrait des minorités visibles au Canada*. [<http://www.statcan.gc.ca/pub/85f0033m/2008015/5002072-fra.htm>, consulté en avril 2012]
- Statistique Canada. (2009). Statut des générations. [<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/ref/dict/pop036a-fra.cfm>, consulté en avril 2012]
- Toussaint, P. et Fortin, R. (1997). (Collectif sous la direction de). *Gérer la diversité en éducation*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Toussaint, Pierre et Fortier, Gabriel (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants*. Rapport de recherche. UQAM.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Vatz-Laaroussi, M. Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque, C., Montpetit, C. (2005). Résultats de recherche. *La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec : modèles de collaboration entre la famille et l'école*. Université de Sherbrooke. [http://www.fqrcs.gouv.qc.ca/upload/editeur/resultats-recherche/Fiche_VatzLaaroussi.pdf, consulté en avril 2012]
- Violette, M. (2005). *L'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire. Un carrefour pour la réussite des jeunes et le développement de la communauté*. Rapport de l'équipe de travail sur le développement de l'école communautaire. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

Wang, M-T. (2012). Teachers, parents trump peers in keeping teens engaged in school. *ISR Sampler*, Institute for social research. University of Michigan. Ann Arbor. Michigan.

10. ANNEXES

Annexe I

Les deux questionnaires

Code d'identification : _____

Fille : () Garçon : ()

Ton âge au 30 septembre 2008 : () ans

Projet de recherche

La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées.



© 2008 UQAM, UDM, UQAC

Questionnaire sociodémographique

Section informations personnelles

- 1 À quel endroit es-tu né (e)? Au Québec? Oui () Non () Ne sais pas ()

- 2 Ailleurs au Canada? Oui () Non () Ne sais pas ()

- 3 Dans un autre pays? Oui () Non () Ne sais pas ()

- 4 Si oui, précise lequel { _____ }

- 5 Depuis combien d'année (s) habites-tu au Québec? { _____ } an (s)

- 6 Combien as-tu de frère(s) et de demi-frère(s)? { _____ } Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

- 7 Combien as-tu de soeur(s) et de demi-soeur(s)? { _____ } Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

- 8 Quel rang occupes-tu dans ta famille? { _____ } Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

- 9 Quelle est ta langue maternelle? { _____ }

- 10 Quelle langue parles-tu le plus souvent avec ton père? { _____ }
Ne s'applique pas ()

- 11 Quelle langue parles-tu le plus souvent avec ta mère? { _____ }
Ne s'applique pas ()

- 12 Quelle langue parles-tu le plus souvent avec tes frères (demi-frères) et soeurs (demi-soeurs)?
{ _____ }
Ne s'applique pas ()

- 13 Quelle langue parles-tu le plus souvent avec tes amis? { _____ }

2

Questionnaire sociodémographique

Section informations personnelles

Si tu n'as pas d'emploi rémunéré passe immédiatement à la question numéro 26

14 Combien d'heures travailles-tu en moyenne par semaine pour un travail rémunéré? { _____ }

Ne s'applique pas ()

15 Combien gagnes-tu en moyenne par semaine? { _____ \$}

Parmi les autres avantages que ton emploi te procure, coche celui qui est le plus important pour toi? (Une seule réponse est admissible)

16 Je m'y fais des relations intéressantes ()

17 J'occupe mon temps libre ()

18 J'ai une place où aller ailleurs qu'à la maison ()

19 Je me réalise davantage qu'à l'école ()

20 Je fais beaucoup d'apprentissages ()

21 Je suis reconnu (e) ()

22 J'ai du plaisir ()

23 Je m'épanouis ()

24 J'aide financièrement ma famille ()

25 Autre { _____ }

26 Combien d'heures environ par semaine consacres-tu à des activités autres que scolaires?

{ _____ } heures

Peux-tu m'indiquer tes deux principales activités?

27 1ère activité { _____ }

28 2e activité { _____ }

3

Questionnaire sociodémographique

Section parents

- 29 Ton père est-il décédé? Oui () Non () Ne sais pas ()

- 30 Ta mère est-elle décédée? Oui () Non () Ne sais pas ()

- 31 Avec qui vis-tu à la maison? Ton père () Ta mère () Les deux ()
Autres { _____ }
(Exemple : frère, soeur, cousin, cousine, grand-parent, oncle, tante, tuteur, etc.)

- 32 Depuis combien d'année (s) habites-tu ta résidence actuelle? { _____ } an (s)

- 33 Ton père occupe-t-il un emploi rémunéré? Oui () Non ()
_____ Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 34 Si oui, spécifie le type d'emploi { _____ }
(Exemple : mécanicien, ouvrier, marchand, travailleur autonome, professionnel, chauffeur de taxi, etc.)

- 35 Ta mère occupe-t-elle un emploi rémunéré? Oui () Non ()
_____ Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 36 Si oui, spécifie le type d'emploi { _____ }
(Exemple : secrétaire, vendeuse, ouvrière, travailleuse autonome, professionnelle, etc.)

- 37 Quel est le plus haut niveau d'études atteint par ton père?
Primaire () Secondaire () Collégial (CÉGEP) () Universitaire ()
_____ Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 38 Quel est le plus haut niveau d'études atteint par ta mère?
Primaire () Secondaire () Collégial (CÉGEP) () Universitaire ()
_____ Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

4

Questionnaire sociodémographique

Section parents

- 39 À quel endroit ton père est-il né? Au Québec? Oui () Non ()
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 40 Ailleurs au Canada? Oui () Non ()
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 41 Dans un autre pays? Oui () Non ()
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 42 Si oui précise lequel { _____ }
- 43 À quel endroit ta mère est-elle née? Au Québec? Oui () Non ()
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 44 Ailleurs au Canada? Oui () Non ()
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 45 Dans un autre pays? Oui () Non ()
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 46 Si oui précise lequel { _____ }
- 47 Depuis combien d'année (s) ton père habite-t-il au Québec? { _____ } an (s)
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 48 Depuis combien d'année (s) ta mère habite-t-elle au Québec? { _____ } an (s)
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 49 Quel est le nombre total de frères, de demi-frères, de soeurs et de demi-soeurs de ton père? { _____ }
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 50 Quel est le nombre total de frères, de demi-frères, de soeurs et de demi-soeurs de ta mère? { _____ }
Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 51 Est-ce que certains frères, demi-frères, soeurs et demi-soeurs de ton père vivent au Québec?
Oui () Non () Ne sais pas () Ne s'applique pas ()
- 52 Est-ce que certains frères, demi-frères, soeurs et demi-soeurs de ta mère vivent au Québec?
Oui () Non () Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

5

Questionnaire de Perception de l'Environnement des Personnes

<p>Identification d'une personne pour les 6 personnages</p> <p>On retrouve dans la colonne de droite ci-dessous et sur la page de droite, six personnages qui font partie de ton milieu de vie. Il s'agit du père, de la mère, du meilleur ami ou de la meilleure amie du même sexe que toi, du meilleur ami ou de la meilleure amie de sexe opposé au tien, de l'adulte de confiance du même sexe que toi et de l'adulte de confiance de sexe opposé.</p> <p>1ère ÉTAPE: Pour chacun d'eux, tu dois identifier une personne que tu connais correspondant à ces définitions de personnages. Ici, les six personnages doivent être mentionnés qu'une seule fois et tu ne dois pas en oublier.</p>																																		
<p>Pour le père, tu écris, dans le carreau de droite, le prénom de ton père, ou le prénom de la personne qui se rapproche le plus d'un père pour toi. Par la suite, nous te demandons de l'identifier (exemple: c'est mon père, mon oncle, le conjoint de ma mère, mon tuteur, ou autre selon le cas).</p>	<p>Père</p> <p>Prénom: _____</p> <p>Qui: _____</p>																																	
<p>Pour la mère, tu écris le prénom de ta mère ou le prénom de la personne qui se rapproche le plus d'une mère pour toi. Par la suite, nous te demandons de l'identifier (exemple: c'est ma mère, ma tante, la conjointe de mon père, ma tutrice, ou autre selon le cas).</p>	<p>Mère</p> <p>Prénom: _____</p> <p>Qui: _____</p>																																	
<p>Pour l'ami (e) de même sexe, tu écris le prénom de ton meilleur ami ou de ta meilleure amie de même sexe que toi.</p>	<p>Ami (e) de même sexe</p> <p>Prénom: _____</p> <p>Est-il ou est-elle de même origine culturelle que toi? : Oui () Non ()</p> <p>Si non, de quelle origine culturelle est-il ou est-elle?</p>																																	
<p>Pour l'ami (e) de sexe opposé, tu écris le prénom de ton meilleur ami ou de ta meilleure amie de sexe opposé.</p> <p>Est-ce que tu sors avec cette personne de façon régulière, c'est-à-dire de façon exclusive et continue depuis au moins 2 mois? Cette personne étant considérée comme un (e) ami(e) de cœur.</p>	<p>Ami (e) de sexe opposé</p> <p>Prénom: _____</p> <p>Est-il ou est-elle de même origine culturelle que toi? : Oui () Non ()</p> <p>Si non, de quelle origine culturelle est-il ou est-elle?</p> <p>Ami (e) de cœur: Oui () Non ()</p>																																	
<p>Pour le personnage de l'adulte de même sexe, tu écris le prénom de la personne adulte du même sexe que toi (qui a au moins 25 ans) en qui tu as le plus confiance et que tu aimes beaucoup. Par la suite, nous te demandons de l'identifier (exemple: mon enseignant (e), mon ou ma conseiller (ère), ou autre selon le cas).</p>	<p>Adulte de même sexe</p> <p>Prénom: _____</p> <p>Qui: _____</p>																																	
<p>Pour l'adulte de sexe opposé, tu écris le prénom de la personne adulte de sexe opposé au tien (qui a au moins 25 ans) en qui tu as le plus confiance et que tu aimes beaucoup. Par la suite, nous te demandons de l'identifier (exemple: mon enseignant (e), mon ou ma conseiller(ère), ou autre selon le cas).</p>	<p>Adulte de sexe opposé</p> <p>Prénom: _____</p> <p>Qui: _____</p>																																	
<p>Ordre de préférence selon les activités</p> <p>15 mises en situation te sont présentées sur la grille de la page de droite. Pour chacune d'elles, dans la colonne correspondante, il y a des carrés blancs vis-à-vis des 6 personnages identifiés précédemment. Il s'agit du père, de la mère, du meilleur ami et de la meilleure amie du même sexe que toi, du meilleur ami et de la meilleure amie de sexe opposé au tien, de l'adulte de confiance du même sexe que toi et de l'adulte de confiance de sexe opposé.</p> <p>Pour chacune des mises en situation, tu dois maintenant spécifier l'importance du fait d'échanger, de parler, de discuter, etc. de cette situation avec chacun des six personnages que tu as identifiés.</p> <p>Exemple: Pour chacune des mises en situation, tu dois indiquer par un chiffre le degré d'importance accordé à chacun des six personnages selon l'échelle ci-dessous. Je te signale que tu peux accorder un degré d'importance différent pour chacun des personnages mais tu peux également accorder le même degré d'importance à plus d'un personnage (voir les deux exemples ci-dessous).</p> <p>Échelle</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">1 = Pas du tout important d'en parler (Je ne veux absolument pas en parler)</td> <td style="width: 50%;">4 = Important d'en parler</td> </tr> <tr> <td>2 = Très peu important d'en parler</td> <td>5 = Très important d'en parler</td> </tr> <tr> <td>3 = Peu important d'en parler</td> <td>6 = Extrêmement important d'en parler (Je veux absolument en parler)</td> </tr> </table>							1 = Pas du tout important d'en parler (Je ne veux absolument pas en parler)	4 = Important d'en parler	2 = Très peu important d'en parler	5 = Très important d'en parler	3 = Peu important d'en parler	6 = Extrêmement important d'en parler (Je veux absolument en parler)																						
1 = Pas du tout important d'en parler (Je ne veux absolument pas en parler)	4 = Important d'en parler																																	
2 = Très peu important d'en parler	5 = Très important d'en parler																																	
3 = Peu important d'en parler	6 = Extrêmement important d'en parler (Je veux absolument en parler)																																	
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 40%; padding: 5px;"> 1 = Pas du tout important 4 = Important 2 = Très peu important 5 = Très important 3 = Peu important 6 = Extrêmement important </td> <td style="width: 10%; padding: 5px;">Père</td> <td style="width: 10%; padding: 5px;">Mère</td> <td style="width: 10%; padding: 5px;">Ami de même sexe</td> <td style="width: 10%; padding: 5px;">Ami de sexe opposé</td> <td style="width: 10%; padding: 5px;">Adulte de même sexe</td> <td style="width: 10%; padding: 5px;">Adulte de sexe opposé</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Choix de 1 à 6 pour chacun des personnages</td> <td style="padding: 5px;">1 à 6</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">1 Tu dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais beaucoup réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix avec.</td> <td style="padding: 5px;">4</td> <td style="padding: 5px;">4</td> <td style="padding: 5px;">3</td> <td style="padding: 5px;">2</td> <td style="padding: 5px;">5</td> <td style="padding: 5px;">6</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">2 Tu dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais beaucoup réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix avec.</td> <td style="padding: 5px;">2</td> <td style="padding: 5px;">3</td> <td style="padding: 5px;">1</td> <td style="padding: 5px;">4</td> <td style="padding: 5px;">6</td> <td style="padding: 5px;">5</td> </tr> </table>							1 = Pas du tout important 4 = Important 2 = Très peu important 5 = Très important 3 = Peu important 6 = Extrêmement important	Père	Mère	Ami de même sexe	Ami de sexe opposé	Adulte de même sexe	Adulte de sexe opposé	Choix de 1 à 6 pour chacun des personnages	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 Tu dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais beaucoup réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix avec.	4	4	3	2	5	6	2 Tu dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais beaucoup réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix avec.	2	3	1	4	6	5
1 = Pas du tout important 4 = Important 2 = Très peu important 5 = Très important 3 = Peu important 6 = Extrêmement important	Père	Mère	Ami de même sexe	Ami de sexe opposé	Adulte de même sexe	Adulte de sexe opposé																												
Choix de 1 à 6 pour chacun des personnages	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6																												
1 Tu dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais beaucoup réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix avec.	4	4	3	2	5	6																												
2 Tu dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais beaucoup réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix avec.	2	3	1	4	6	5																												

	Père	Mère	Ami (e) de même sexe	Ami (e) de sexe opposé	Adulte de même sexe	Adulte de sexe opposé
1 = Pas du tout important 4 = Important 2 = Très peu important 5 = Très important 3 = Peu important 6 = Extrêmement important						
Choix de 1 à 6 pour chacun des personnages	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6	1 à 6
1 Tu as fait un voyage extraordinaire avec ta famille ou avec des amis(es). Tu voudrais bien parler de cette heureuse expérience.						
2 Lorsque tu penses à ton avenir, tu essaies de déterminer surtout dans quelle carrière tu vas te retrouver plus tard et tu ressens le besoin d'en parler.						
3 Quand tu penses à ta future carrière et à ton avenir, tu te sens très influencé(e) par les discussions que tu as avec tes parents, soeurs, frères et amis (es). Cela te préoccupe et tu aimerais bien en parler.						
4 Tu as l'impression d'être victime d'une injustice dans ta famille et cela t'a amené(e) à te quereller avec quelqu'un de ton entourage. Tu souhaiterais en parler.						
5 Tu te préoccupes beaucoup de ton apparence physique lorsque tu te retrouves en présence de personnes de l'autre sexe. Tu aimerais en parler.						
6 Tu as une décision importante à prendre qui concerne le choix de l'école où tu iras l'an prochain. Tu aimerais en parler.						
7 Tu as à choisir entre accorder davantage de temps à tes études ou continuer certaines activités ou même certaines mauvaises habitudes qui nuisent à ton rendement scolaire. Tu sens le besoin d'en discuter						
8 À l'école ou en présence de l'autorité, ton apparence physique devient tout à coup très importante. Tu aimerais en discuter.						
9 Par la télévision ou les journaux, tu reçois de l'information sur l'avortement, la religion et le mariage. Par la suite, tu aimerais discuter de ces sujets.						
10 A la suite d'une réalisation manuelle, tu découvres soudain des habiletés nouvelles chez toi. Tu aimerais en parler.						
11 En interrogeant tes parents ou en étant interrogé(e) par eux, certaines questions te viennent à l'esprit au sujet de la sexualité. Tu ressens le besoin d'en parler.						
12 Tu as l'impression de t'être fait rouler par une personne très importante pour toi et tu es très déçu(e) par l'attitude de cette personne. Tu décides alors de confier cette déception.						
13 Tu viens de subir un échec dans une discipline scolaire pour laquelle tu avais pourtant beaucoup travaillée. Tu ressens le besoin de partager ta déception.						
14 Toute l'information que tu reçois au sujet des infections transmises sexuellement (ITS) te fait poser certaines questions sur la sexualité. Tu ressens le besoin d'en parler.						
15 En discutant avec des amis(es) sur la religion, le mariage ou l'avortement, tu en viens à remettre tes opinions en question. Tu choisis alors d'en discuter.						

7

Nous te remercions de ta participation à cette recherche

La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées.

Pierre Toussaint, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal (UQAM), responsable scientifique du projet

Mélissa Bissonnette, adjointe de recherche

Lilyane Rachédi, professeure, École de travail social, UQAM (cochercheur)

Nora Polisena, adjointe de recherche

Fasal, Kanouté, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal (cochercheur)

Myriam Grefford, adjointe de recherche

Cynthia Martiny, professeure, Département d'éducation et pédagogie, Université du Québec à Montréal (UQAM), (cochercheur)

Anicée Rancourt, adjointe de recherche

Gabriel Fortier, professeur, Département des sciences de l'éducation et de psychologie, Université du Québec à Chicoutimi (collaborateur)

Gilles Raïche, professeur, Département d'éducation et pédagogie, UQAM, (collaborateur);

Fernand Ouellet, Chargé de cours, Département d'éducation et de pédagogie, UQAM, (coordonnateur)

Annexe II

Guide d'instructions pour l'administration du questionnaire sociodémographique et du PEP

Matériel requis

- L'enveloppe contenant les formulaires de consentement.
- La fiche d'identification des groupes.
- L'enveloppe contenant les questionnaires (cahier de huit pages)
- La liste des élèves avec leurs codes d'identification (celui qu'ils inscriront sur le questionnaire).
- Rétroprojecteur en classe.
- Ensemble de 10 transparents.
- Guide d'instruction

Étape 1

Collaboration de l'enseignante ou l'enseignant

- Lire préalablement le questionnaire.
- Se présenter au moins 30 minutes à l'avance pour repérer les locaux de classe, récupérer au besoin le matériel et se présenter au local de cours 5 minutes avant la cloche.
- Demander à l'enseignante ou l'enseignant de vous présenter. Idéalement une présentation par l'adjointe ou l'adjoint qui demande la collaboration des élèves a généralement plus de poids.
- Vous faites passer le questionnaire.
- Vous demandez à l'enseignante ou l'enseignant de fournir du travail aux élèves qui n'auront pas remis leur formulaire de consentement ou dont les parents auront refusé qu'ils participent à la recherche.

Étape 2

Remise des questionnaires

- Lorsque l'enseignante ou l'enseignant fait l'appel des présences, vous demandez aux élèves de venir chercher leur questionnaire pré-encodé.
- Vous demandez aux élèves d'indiquer leur sexe et leur âge au 30 septembre 2008 puis d'attendre votre signal avant de tourner la page.

Étape 3

Instructions aux élèves

- Rappeler aux élèves que **leurs réponses resteront strictement confidentielles** (ce qui veut dire qu'elles ne seront pas connues par d'autres personnes que les personnes autorisées par l'équipe de recherche).
- Que les réponses aux questionnaires serviront à **trouver les meilleurs moyens pour les aider à mieux réussir à l'école.**
- Vous les **remerciez de leur précieuse collaboration** et vous leur demandez de transmettre vos remerciements aux parents qui ont accordé leur consentement.
- Vous leur demandez de fournir des **réponses claires et précises.**
- Vous leur rappelez qu'il n'y a **pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.**
- Vous leur demandez de répondre en indiquant **ce qui est vrai pour eux.**

- Vous leur précisez qu'ils doivent faire un crochet ✓ dans les parenthèses () et écrire en **lettres majuscules** la réponse sur les traits _____
- Vous leur dites que s'ils ignorent ou ne connaissent pas la réponse, ils font un crochet ✓ dans le choix **Ne sais pas** ()
- Vous leur précisez que lorsque la question **ne s'applique pas à eux**, ils font un crochet ✓ dans le choix «Ne s'applique pas» ()
- Vous dites aux élèves que **vous allez lire chacune des questions et les expliquer**. Vous leur demandez de **ne pas vous précéder** ou aller plus vite que vous.
- Vous leur dites **d'encercler les questions qu'ils ne comprennent pas** et que vous irez les voir individuellement après la fin de la passation du questionnaire.
- L'utilisation du **crayon à mine** est préférable en cas d'erreur.

Questionnaire sociodémographique

Vous lisez chacune des questions et vous expliquez, au besoin, comment y répondre.

Section informations personnelles

Traiter dans un bloc les questions de 1 à 4

Question 1 : *À quel endroit es-tu né (e)? Au Québec? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Question 2 : *Ailleurs au Canada? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Question 3 : *Dans un autre pays? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Question 4 : *Si oui, précise lequel.* _____

L'élève qui a coché **oui** à la question 3, inscrit en lettres carrées le nom du pays. Celui qui a coché **Ne sais pas** à la question 3 n'inscrit rien.

Question 5 : *Depuis combien d'année (s) habites-tu au Québec?* _____

Si l'élève réside au Québec depuis moins d'un an, il pourrait écrire le nombre de mois en chiffre suivi du mot mois en majuscules. Ex. 3 MOIS. Pour les années, les élèves écrivent seulement un chiffre.

Traiter dans un bloc les questions 6 et 7

Question 6 : *Combien as-tu de frères et de demi-frères?* _____

L'enfant unique coche la case, **Ne s'applique pas** (). Les autres indiquent le nombre total en inscrivant un chiffre peu importe s'ils sont à la maison ou pas ou vivant ou pas.

Expliquer les notions de frère et demi-frère :

Les frères sont les autres garçons de la famille ayant le même père biologique et la même mère biologique que toi. Les demi-frères sont les autres garçons de la famille ayant le même père biologique que toi mais pas la même mère biologique que toi ou les autres garçons ayant pas la même mère biologique que toi mais pas le même père biologique que toi.

Ex. Une famille avec un père et une mère ont deux enfants. Le père meurt ou quitte la mère, celle-ci se remarie et elle a un autre enfant. Celui-ci sera le demi-frère ou la demi-sœur des deux premiers enfants de la mère. Ex. Une famille avec un père et une mère ont deux enfants. La mère meurt ou quitte le père, celui-ci se remarie et il a un autre enfant. Celui-ci sera le demi-frère ou la demi-sœur des deux premiers enfants du père.

Question 7 : *Combien as-tu de sœurs et de demi-sœurs?* _____

L'enfant unique coche la case **Ne s'applique pas** () Les autres indiquent le nombre total en inscrivant un chiffre peu importe s'ils sont à la maison ou pas ou vivant ou pas.

Expliquer aux élèves les notions de sœur et de demi-sœur.

Les sœurs sont les autres filles de la famille ayant le même père biologique et la même mère biologique que toi. Les demi-sœurs sont les autres filles ayant le même père biologique que

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet

toi mais pas la même mère biologique que toi ou les autres filles ayant la même mère biologique que toi pas le même père biologique que toi.

Question 8 : *Quel rang occupes-tu dans ta famille?* _____

Expliquez en fournissant l'exemple que le rang représente la position ou la place parmi les enfants de la famille. Peu importe s'ils habitent avec les parents.

Exemple : J'ai un frère plus vieux et deux frères plus jeunes, donc je suis le 2^e enfant de la famille. Un enfant unique cochera *Ne s'applique pas* ().

Question 9 : *Quelle est ta langue maternelle?* _____

L'élève indique la première langue qu'il a apprise. Il s'agit généralement de la langue utilisée par sa mère lorsqu'il était en son sein (ventre). Mais à la naissance, il se peut que votre père vous ait toujours parlé dans sa langue (Ex. l'anglais) et votre mère dans la sienne (Ex. le français). Dans ce cas, vous écrivez les noms des deux langues.

Question 10 : *Quelle langue parles-tu le plus souvent avec ton père?* _____

Préciser la notion de père : Il s'agit ici du **père biologique** ou du **père adoptif** ou du **tuteur**.

Question 11 : *Quelle langue parles-tu le plus souvent avec ta mère?* _____

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la **mère biologique** ou de la **mère adoptive** ou de la **tutrice**.

Question 12 : *Quelle langue parles-tu le plus souvent avec tes frères et demi-frères) et soeurs et demi-soeurs)?* _____

L'enfant unique coche *Ne s'applique pas*. Si l'enfant parle différentes langues, il inscrit celle qu'il parle le plus fréquemment.

Question 13 : *Quelle langue parles-tu le plus souvent avec tes amis?* _____

Si l'enfant parle différentes langues, il inscrit celle qu'il parle le plus fréquemment.

Changement de transparent

Vérifiez s'il y a des élèves dans la classe qui ont un emploi rémunéré. S'il y en a aucun, passer à la question 26. S'il y en a l'élève passer à la question 14 et demandez aux autres élèves d'attendre que vous soyez rendu à cette question avant d'y répondre.

Question 14 : Combien d'heures travailles-tu en moyenne par semaine pour un travail rémunéré?
_____ *Ne s'applique pas* ()

Il s'agit du temps travaillé pendant l'année scolaire. Il faut préciser que les mots rémunéré et payé signifient la même chose. L'enfant qui travaille mais qui n'est pas payé coche *Ne s'applique pas* (). L'enfant qui fait de petits travaux dans la maison pour lesquels il reçoit une allocation coche *Ne s'applique pas* (). Les allocations fournies par les parents ne sont pas considérées comme des revenus d'emploi.

Question 15 : Combien gagnes-tu en moyenne par semaine? _____ \$

Il faut expliquer qu'une moyenne s'établit avec au moins deux montants. Ex. : Une semaine, je gagne 20\$ et l'autre semaine 10\$, la moyenne sera de 15\$. Il s'agit de montants gagnés pendant l'année scolaire. Les allocations fournies par les parents ne sont pas considérées comme des revenus d'emploi.

Parmi les autres avantages que ton emploi te procure, coche celui qui est le plus important pour toi? (Une seule réponse est admissible)

Demandez aux élèves d'attendre avant de cocher une réponse que vous ayez lu tous les avantages. Préciser que si aucun avantage ne lui convient, il peut en écrire un autre au # 25.

16 Je m'y fais des relations intéressantes ()

17 J'occupe mon temps libre ()

18 J'ai une place où aller ailleurs qu'à la maison ()

19 Je me réalise davantage qu'à l'école ()

(Je rejoins plus mes ambitions et mes rêves)

20 Je fais beaucoup d'apprentissages ()

21 Je suis reconnu (e) ()

22 J'ai du plaisir ()

(J'ai du « fun », c'est amusant)

23 Je m'épanouis ()

(Je développe mes aptitudes, mes talents, mon potentiel et j'en suis heureuse ou heureux)

24 J'aide financièrement ma famille ()

25 Autre { _____ }

Question 26 : Combien d'heures environ par semaine consacres-tu à des activités?

Vous demandez aux élèves qui ont attendu de se préparer à répondre.

Il s'agit ici aussi d'une moyenne qui englobe toutes les activités à l'extérieur de l'horaire scolaire pendant l'année scolaire. Ex. Je passe 5 heures par semaine dans une activité sportive, 10 heures à clavarder (*chater*), 10 heures à jouer à des jeux vidéo, 2 heures à lire, 5 heures à regarder la télévision, 2 heures à parler au téléphone avec mes amis, etc. ce qui totalise 34 heures par semaine. Permettre aux élèves d'utiliser leur calculatrice. **Laisser quelques instants aux élèves pour qu'ils fassent leurs calculs.**

Peux-tu m'indiquer tes deux principales activités ?

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet

Question27 1ère activité: _____
L'élève inscrit l'activité à laquelle il consacre le plus de temps.

Question28 2e activité: _____
L'élève inscrit la deuxième activité à laquelle il consacre le plus de temps.

Changement de transparent

Section parents

Question 29 : *Ton père est-il décédé? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Préciser que décédé signifie **mort**. Préciser la notion de père : Il s'agit ici du **père biologique** et/ou du **père adoptif**. Le tuteur est exclu ici.

Question 30 : *Ta mère est-elle décédée? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Préciser que décédé signifie **mort**. Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la **mère biologique** et/ou de la **mère adoptive**. La tutrice est exclue ici.

Question 31 : *Avec qui vis-tu? Ton père () Ta mère () Les deux()*

Autres { _____ }

(Exemple : frère, sœur, cousin, cousine, grands-parents, oncle, tante, tuteur, etc.)

L'élève qui vit avec les deux parents coche les deux. L'élève qui vit en alternance chez son père et sa mère coche père et mère. L'élève qui ne vit pas avec son père ou sa mère ou avec les deux parents indique en majuscules le statut des personnes avec qui il vit.

Question 32 : *Depuis combien d'années habites-tu ta résidence actuelle? _____ an(s).* L'élève peut indiquer le nombre de mois si cela fait moins d'un an. Ex. 3 MOIS. Pour les années, les élèves écrivent seulement un chiffre.

Question 33 : *Ton père occupe-t-il un emploi rémunéré? Oui () Non ()*

Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

Préciser la notion de père : Il s'agit ici du **père biologique** ou du **père adoptif** ou du **tuteur**. Il faut préciser que les mots rémunéré et payé signifient la même chose. S'il est sans emploi, l'élève coche **Non**.

Question 34 : *Si oui, spécifie le type d'emploi { _____ }*

(Exemple : *mécanicien, ouvrier, marchand, travailleur autonome, professionnel, chauffeur de taxi, etc.*)

Il faut éviter que l'élève inscrive le nom de l'employeur. (Ex. Ville de Montréal ou Pétro-Canada). **Les élèves savent ce que le père fait mais plusieurs ne sont pas capables d'identifier le métier ou la fonction. Vous passez à la fin pour qu'ils vous décrivent le travail et vous leur donner le nom. Plusieurs également ne connaissent pas le terme français.**

Question 35 : *Ta mère occupe-t-elle un emploi rémunéré? Oui () Non ()*

Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la mère biologique ou de la mère adoptive ou de la tutrice. Il faut préciser que les mots rémunéré et payé signifient la même chose. Si elle est sans emploi, l'élève coche **Non**.

Question 36 : *Si oui, spécifie le type d'emploi { _____ }*

(Exemple : *secrétaire, vendeuse, ouvrière, travailleuse autonome, professionnelle, etc.*)

Il faut éviter que l'élève inscrive le nom de l'employeur. (Ex. Garderie «ami soleil ou Hôpital Ste-Justine) **Les élèves savent ce que la mère fait mais plusieurs ne sont pas capables d'identifier le**

métier ou la fonction. Vous passez à la fin pour qu'ils vous décrivent le travail et vous leur donner le nom. Plusieurs également ne connaissent pas le terme français.

Question 37 : *Quel est le plus haut niveau d'études atteint par ton père?*

Primaire () Secondaire () Collégial (CÉGEP) () Universitaire ()

Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

Préciser la notion de père : Il s'agit ici du **père biologique** et/ou du **père adoptif**.

Le tuteur est exclu ici.

Question 38 : *Quel est le plus haut niveau d'études atteint par ta mère?*

Primaire () Secondaire () Collégial (CÉGEP) () Universitaire ()

Ne sais pas () Ne s'applique pas ()

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la mère biologique et/ou de la mère adoptive.

La tutrice est exclue ici.

Changement de transparent

Traiter dans un bloc les questions de 39 à 42

Question 39 : *À quel endroit ton père est-il né ? Au Québec? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la **mère biologique** et/ou de la **mère adoptive**. Le tuteur est exclu ici.

Question 40 : *Ailleurs au Canada? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Question 41 : *Dans un autre pays? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Question 42 : *Si oui, précise lequel.* _____

L'élève qui a coché **Oui** à la question 41 inscrit en lettres carrées le nom du pays. Celui qui a coché **Non** ou **Ne sais pas** à la question 41 n'inscrit rien.

Traiter dans un bloc les questions de 43 à 46

Question 43 : *À quel endroit ta mère est-elle née ? Au Québec? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la **mère biologique** et/ou de la **mère adoptive**. La tutrice est exclue ici.

Question 44 : *Ailleurs au Canada? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Question 45 : *Dans un autre pays? Oui () Non () Ne sais pas ()*

Question 46 : *Si oui, précise lequel.* _____

L'élève qui a coché **Oui** à la question 41 inscrit en lettres carrées le nom du pays. Celui qui a coché **Non** ou **Ne sais pas** à la question 45 n'inscrit rien.

Question 47 : *Depuis combien d'années ton père habite-t-il au Québec? { _____ } an (s) Ne sais pas () Ne s'applique pas ()*

Préciser la notion de père : Il s'agit ici du **père biologique** et/ou du **père adoptif**.

Le tuteur est exclu ici. Si le père est né au Québec, l'élève coche **Ne s'applique pas** ().

Si le père est né ailleurs au Canada ou dans un autre pays, l'élève indique depuis combien d'années il réside au Québec. L'élève peut indiquer le nombre de mois si cela fait moins d'un an. Ex. 3 MOIS.

Pour les années, les élèves écrivent seulement un chiffre.

Question 48 : *Depuis combien d'année (s) ta mère habite-t-elle au Québec? { _____ } an (s) Ne sais pas () Ne s'applique pas ()*

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la **mère biologique** et/ou de la **mère adoptive**. La tutrice est exclue ici. Si la mère est née au Québec, l'élève coche **Ne s'applique pas** ().

Si la mère est née ailleurs au Canada ou dans un autre pays, l'élève indique depuis combien d'années elle réside au Québec. L'élève peut indiquer le nombre de mois si cela fait moins d'un an. Ex. 3 MOIS.

Pour les années, les élèves écrivent seulement un chiffre.

Question 49 : *Quel est le nombre total de frères, de demi-frères, de soeurs et de demi-soeurs de ton père? { _ _ } Ne sais pas () Ne s'applique pas ()*

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet

Préciser la notion de père : Il s'agit ici du **père biologique** et/ou du **père adoptif**. Le tuteur est exclu ici.

Question 50 : *Quel est le nombre total de frères, de demi-frères, de soeurs et de demi-soeurs de ta mère?* {__} **Ne sais pas** () **Ne s'applique pas** ()

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la **mère biologique** et/ou de la **mère adoptive**. La tutrice est exclue ici.

Question 51 : *Est-ce que certains frères, demi-frères, soeurs et demi-soeurs de ton père vivent au Québec?* **Ne sais pas** () **Ne s'applique pas** ()

Préciser la notion de père : Il s'agit ici du **père biologique** et/ou du **père adoptif**. Le tuteur est exclu ici

Question 52 : *Est-ce que certains frères, demi-frères, soeurs et demi-soeurs de ta mère vivent au Québec?* **Ne sais pas** () **Ne s'applique pas** ()

Préciser la notion de mère : Il s'agit ici de la **mère biologique** et/ou de la **mère adoptive**. La tutrice est exclue ici.

Changement de transparent Placer le transparent de la page 6 et l'enlever en expliquant que c'est trop difficile à lire

Questionnaire de Perception de l'Environnement des Personnes

Instructions

En résumé

- Pour chacun des six personnages (père, mère, ami de même sexe, ami de sexe opposé, adulte de même sexe et adulte de sexe opposé), l'élève identifie **une personne de son entourage**. Elle inscrit le prénom de cette personne et l'identifie).

Identification d'une personne pour les 6 personnages

On retrouve dans la colonne de droite ci-dessous et sur la page de droite, six personnages qui font partie de ton milieu de vie.

Il s'agit :

du père,

de la mère,

du meilleur ami du même sexe que toi,

du meilleur ami de sexe opposé au tien,

de l'adulte de confiance du même sexe que toi

de l'adulte de confiance de sexe opposé.

1ère ÉTAPE:

Pour chacun d'eux, tu dois identifier une personne que tu connais correspondant à ces définitions de personnages.

Ici, les personnes ne peuvent être mentionnées qu'une seule fois et tu ne dois pas en oublier.

- L'élève précise pour l'ami de même sexe s'il est de la même origine culturelle que lui et si non elle précise son origine culturelle. (Origine ethnoculturelle. (Ex. À choisir en fonction des élèves du groupe : Chinois, Vietnamiens, Pakistanais, etc.)
- L'élève précise pour l'ami de sexe opposé s'il est de la même origine culturelle que lui et si non elle précise son origine culturelle. L'élève précise si c'est un ami de cœur.

Placer le transparent de la première partie de la page 6.

Demander aux élèves de placer leur crayon dans le carré du père et fournissez les explications, puis passer au suivant. Ils ont beaucoup de difficultés à trouver un adulte. Multipliez les exemples. Ex. Entraîneur sportif, prof de musique, enseignant, grand frère ou sœur, grand parents, chauffeur d'autobus, voisin, oncle, tante, prêtre, imam, etc.

<p>Pour le père, tu écris, dans le carreau de droite, le prénom de ton père, ou le prénom de la personne qui se rapproche le plus d'un père pour toi. Par la suite, nous te demandons de l'identifier (exemple, c'est mon père, mon oncle, le conjoint de ma mère, mon tuteur, selon le cas).</p>	<p>Père Prénom: Qui:</p>
<p>Pour la mère, tu écris le prénom de ta mère ou le prénom de la personne qui se rapproche le plus d'une mère pour toi. Par la suite, nous te demandons de l'identifier (exemple, c'est ma mère, ma tante, la conjointe de mon père, ma tutrice, selon le cas).</p>	<p>Mère Prénom: Qui:</p>
<p>Pour l'ami(e) de même sexe, tu écris le prénom de ton meilleur ami de même sexe que toi. (Ex. Choisir en fonction des élèves du groupe : Chinois, Vietnamien, Pakistanais, etc.)</p>	<p>Ami(e) de même sexe Prénom: Est-il ou est-elle de même origine culturelle que toi? : Oui () Non () Si non, de quelle origine est-il ou est-elle:</p>
<p>Pour l'ami(e) de sexe opposé, tu écris le prénom de ton meilleur ami de sexe opposé. Est-ce que tu sors avec cette personne de façon régulière, c'est-à-dire de façon exclusive et continue depuis au moins 2 mois? Cette personne étant considérée comme un ami de cœur.</p>	<p>Ami(e) de sexe opposé Prénom: Est-il ou est-elle de même origine culturelle que toi? : Oui () Non () Ami de coeur: Oui () Non ()</p>
<p>Pour le personnage de l'adulte de même sexe, tu écris le prénom de la personne adulte du même sexe que toi (qui a au moins 25 ans) en qui tu as le plus confiance et que tu aimes beaucoup. Par la suite nous te demandons de l'identifier (exemple, mon professeur, mon conseiller, selon le cas).</p>	<p>Adulte de même sexe Prénom: Qui:</p>
<p>Pour l'adulte de sexe opposé, tu écris le prénom de la personne adulte de sexe opposé au tien (qui a au moins 25 ans) en qui tu as le plus confiance et que tu aimes beaucoup. Par la suite, nous te demandons de</p>	<p>Adulte de sexe opposé Prénom: Qui:</p>

l'identifier (exemple, mon professeur, mon conseiller, selon le cas)	
--	--

Changement de transparent

Mises en situation

L'élève doit retenir que pour chacune des 15 mises en situation, il doit écrire une cote de 1 à 6 selon l'échelle et qu'il peut écrire plus d'une fois la même cote. Il n'y a pas de zéro.

1 = Pas du tout important <i>(Je ne veux absolument pas en parler)</i> 2 = Très peu important 3 = Peu important 4 = Important 5 = Très important 6 = Extrêmement important <i>(Je veux absolument en parler).</i>	Père	Mère	Ami (e) de même sexe	Ami (e) de sexe opposé	Adulte de même sexe	Adulte de sexe opposé
Choix de 1 à 6 pour chacun des personnages						
Tu as dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix.	4	4	3	2	5	6
Tu as dois faire un choix entre deux projets que tu aimerais réaliser avec des amis de confiance. Tu aimerais parler de ton choix.	2	3	3	4	6	5

Attention, il se peut que vous trouviez que les questions 9, 24 et 15 du PEP se ressemblent mais la nuance vient tout simplement de la source qui suscite l'interrogation laissant supposer que la teneur peut-être variable ou même différente. Selon Gabriel Fortier, les nuances sont subtiles mais fréquentent en psychologie.

Il est important de préciser aux élèves que ce sont des mises en situation qui ont été vécues par certains jeunes de leur âge. Toutefois, il se peut que personnellement ils n'aient jamais eu à vivre ces situations. Il faut donc pour certaines mises en situation qu'ils imaginent vivre cette situation pour y répondre.

Changement de transparent. Placer le transparent avec toutes les mises en situation et lisez la première

Vous procédez à la lecture de chacune des mises en situation et vous laissez le temps aux élèves d'inscrire les six cotes.

1- Tu as fait un voyage extraordinaire avec ta famille ou avec des amis(es). Tu voudrais bien jaser de cette heureuse expérience.

Au besoin, faire précéder la mise en situation par : Imagine que ...

2- Lorsque tu penses à ton avenir, tu essaies de déterminer surtout dans quelle carrière tu vas te retrouver plus tard et tu ressens le besoin d'en parler.

La notion d'avenir correspond à la notion de plus tard quand tu seras adulte. La notion de carrière signifie emploi, métier ou profession.

3- Quand tu penses à ta future carrière et à ton avenir, tu te sens très influencé (e) par les discussions que tu as avec tes parents, soeurs, frères et amis (es). Cela te préoccupe et tu aimerais bien en parler.

La notion d'avenir ici correspond à la notion de plus tard quand tu seras adulte. La notion de carrière signifie emploi, métier ou profession.

4- Tu as l'impression d'être victime d'une injustice dans ta famille et cela t'a amené(e) à te quereller avec quelqu'un de ton entourage. Tu souhaiterais en parler.

La notion de quereller signifie ici se chicaner, se disputer ou se chamailler.

5- Tu te préoccupes beaucoup de ton apparence physique lorsque tu te retrouves en présence de personnes de l'autre sexe. Tu aimerais en parler.

6- Tu as une décision importante à prendre qui concerne le choix de l'école ou tu iras l'an prochain. Tu aimerais en parler.

7- Tu as à choisir entre accorder davantage de temps à tes études ou continuer certaines activités ou même certaines mauvaises habitudes qui nuisent à ton rendement scolaire. Tu sens le besoin d'en discuter.

8- À l'école ou en présence de l'autorité, ton apparence physique devient tout à coup très importante. Tu aimerais en discuter.

L'autorité dont il est question ici, peut-être la surveillante ou le surveillant, l'enseignante ou l'enseignant, la directrice adjointe ou le directeur adjoint, la directrice ou le directeur. Ex. Port de la casquette, modification à l'uniforme ou à la façon de le porter, choix des vêtements pour une rencontre avec un enseignant, la direction ou un professionnel, etc.

9- Par la télévision ou les journaux, tu reçois de l'information sur l'avortement, la religion et le mariage. Par la suite, tu aimerais discuter de ces sujets.

10- À la suite d'une réalisation manuelle, tu découvres soudain des habiletés nouvelles chez toi. Tu aimerais en jaser.

La notion de réalisation manuelle fait référence à une réalisation en arts plastiques, en bricolage, en audio-visuel (ex. film, vidéo, bande sonore) en informatique (Ex. power point, site web, infographie, etc.

11- En interrogeant tes parents ou en étant interrogé(e) par eux, certaines questions te viennent à l'esprit au sujet de la sexualité. Tu ressens le besoin d'en parler.

12- Tu as l'impression de t'être fait rouler par une personne très importante pour toi et tu es très déçu(e) par l'attitude de cette personne. Tu décides alors de confier cette déception.
L'expression se faire rouler signifie se faire avoir ou tromper.

13- Tu viens de subir un échec dans une matière scolaire que tu avais pourtant beaucoup travaillée. Tu ressens le besoin de partager ta déception.
Déception signifie aussi désillusion, amertume.

14- Toute l'information que tu reçois au sujet des infections transmises sexuellement (ITS) te fait poser certaines questions sur la sexualité. Tu ressens le besoin d'en parler.

15- En discutant avec des amis(es) sur la religion, le mariage ou l'avortement, tu en viens à remettre tes opinions en question. Tu choisis alors d'en discuter.

Changement de transparent. Après la lecture de la première mise en situation, placez ce transparent et poursuivez la lecture des mises en situation

1 = Pas du tout important
(Je ne veux absolument pas en parler)

2 = Très peu important

3 = Peu important

4 = Important

5 = Très important

6 = Extrêmement important
(Je veux absolument en parler)

Annexe III

Fiche d'identification des groupes

Fiche d'identification des groupes

École : _____

Groupe : _____

Niveau scolaire : _____

Nombre de fiches de consentement rapportées : []

Nombre de fiches de consentement non rapportées : []

Nombre de fiches autorisant l'élève : []

Nombre de fiches n'autorisant pas l'élève : []

Date d'administration: Jour [] Mois [] Année []

Nom de l'expérimentatrice
ou de l'expérimentateur : _____

Projet de recherche :

La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées.

Annexe IV

Lettres de remerciements

Annexe IV
Lettre de remerciements



Montréal, le 23 janvier 2009

*Cynthia Martiny, Ph.D. c.o. Professeure et responsable de l'école
Département d'éducation et de pédagogie
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8*

Objet : Remerciement

Madame (ou monsieur),

*Je voudrais vous remercier, au nom de notre équipe de recherche, pour votre soutien lors de l'administration des questionnaires dans les classes de première et de deuxième secondaire à l'école **nom de l'école**, le 07 janvier dernier.*

La passation du questionnaire sociodémographique représente une étape importante du projet de recherche sur la réussite et la persévérance scolaires, mené conjointement par des professeurs de l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Chicoutimi. Votre présence en classe, de même que votre participation active, a contribué à en assurer la réussite.

J'espère avoir l'opportunité de collaborer de nouveau avec vous dans un avenir rapproché. Vous remerciant de votre accueil, je vous souhaite tout le succès possible dans la poursuite de votre année scolaire.

Salutations cordiales,

Cynthia Martiny, Ph.D. c.o.

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet





Montréal, le 30 janvier 2009

*Pierre toussaint, Ph.D. Professeur et responsable de la recherche
Fernand Ouellet, Chargé de cours et coordonnateur de la recherche
Mélissa Bissonnette, Adjointe de recherche, Étudiante
Département d'éducation et de pédagogie
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) H3C 3P8*

Objet : Remerciement

Madame (ou monsieur),

*Je voudrais vous remercier, au nom de notre équipe de recherche, pour votre soutien lors de l'administration des questionnaires dans les classes de première et de deuxième secondaire à l'école **nom de l'école** le 21 et 22 janvier dernier.*

La passation du questionnaire sociodémographique représente une étape importante du projet de recherche sur la réussite et la persévérance scolaires, mené conjointement par des professeurs de l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Chicoutimi. Votre participation active, votre présence en classe ainsi que la cueillette des formulaires de consentement, ont contribué à en assurer la réussite.

J'espère avoir l'opportunité de collaborer de nouveau avec vous dans un avenir rapproché. Vous remerciant de votre accueil, je vous souhaite tout le succès possible dans la poursuite de votre année scolaire.

Salutations cordiales,

*Pierre Toussaint, Ph.D.
Fernand Ouellet
Mélissa Bissonnette*

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet



Annexe V

Canevas d'entrevues

Annexe V

Canevas d'entrevues

Canevas d'entrevue pour les professionnels

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite des élèves?
- 2- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?
- 3- Est-ce que ces facteurs s'appliquent également aux élèves issus des communautés culturelles? Si oui, en quoi ?
- 4- Quelles sont les principales difficultés des élèves de 1^{ère} et de 2^e secondaire dont vous avez à vous occuper?
- 5- Rencontrez-vous davantage de garçons que de filles? Et pourquoi?
- 6- Selon vous, les élèves issus de l'immigration appartenant à des minorités visibles ont-ils les mêmes caractéristiques que les élèves québécois d'origine canadienne française ou européenne ou américaine?
- 7- Quels sont les moyens que vous utilisez pour intervenir?
- 8- Avez-vous l'appui de la direction? Des parents? Des enseignants? Des autres professionnels? D'organismes communautaires?
- 9- Offrez-vous de la formation au besoin?
- 10- Quelles sont les autres services professionnels offerts dans l'école?
- 11- Utilisez-vous des tests pour mieux connaître les élèves? Si oui, lesquels?
- 12- Devez- vous faire des adaptations de vos tests pour les élèves issus des communautés culturelles? Si oui, lesquelles?

- 13- Utilisez-vous des approches professionnelles différenciées pour les élèves issus des communautés culturelles? Si oui, lesquelles? Si non, pourquoi?
- 14- Quel est le degré de motivation intrinsèque des élèves à l'égard de leur réussite éducative et scolaire?
- 15- Utilisez-vous des moyens qui visent à augmenter leur motivation extrinsèque?
- 16- D'après votre expertise, considérez-vous que le nouveau programme de formation de l'école québécoise et le régime pédagogique procurent un cadre approprié pour permettre d'assurer la réussite des élèves?
- 17- Considérez-vous que l'école dispose des ressources professionnelles suffisantes pour répondre aux besoins des élèves?
- 18- Disposez-vous des ressources suffisantes pour réussir vos interventions? Si oui, lesquelles? Si non, quelles sont les ressources manquantes?
- 19- Quel est votre taux de réussite?
- 20- Considérez-vous que les parents disposent des ressources suffisantes pour aider leurs enfants dans leur cheminement éducatif et scolaire? Expliquez.
- 21- Quelles sont vos attentes à l'égard des parents?
- 22- Considérez-vous que le personnel enseignant de votre école dispose des ressources suffisantes pour vous appuyer dans votre tâche?
- 23- Considérez-vous que l'équipe de direction de votre école dispose des ressources suffisantes pour vous appuyer dans votre tâche?
- 24- Comment voyez-vous la collaboration école et communauté?
- 25- Quels sont les moyens que vous et l'école mettez en place pour favoriser l'estime de soi chez les élèves (ex. : programme de renforcement positif ou d'émulation ou de compétition)?
- 26- Quelles seraient les caractéristiques idéales d'un(e) professionnel(e) comme vous?
- 27- Est-ce que la réalisation de vos tâches pose des problèmes particuliers lorsqu'il s'agit des élèves issus des communautés culturelles? Si oui, lesquels?

Renseignements nominatifs :

Nom _____
Origine ethnique (s'il y a lieu) _____
Âge (s'il y a lieu) _____
Nombre d'années dans l'école _____
Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____
Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour les conseillers pédagogiques

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Pourriez-vous me décrire votre tâche et vos fonctions?
- 2- Quels sont vos objectifs pour cette année scolaire?
- 3- Quel est l'agenda des journées pédagogiques pour cette année? (sujets ou thèmes à l'ordre du jour)
- 4- Privilégiez-vous des approches pédagogiques particulières dans l'école? (Ex. : enseignement stratégique, approches coopératives, etc.)
- 5- Offrez-vous de la formation au besoin? (Ex. Gestion de classe, programme de non-violence, etc.)
- 6- Quels moyens de communication utilisez-vous pour rejoindre les enseignantes et enseignants.
- 7- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite des élèves?
- 8- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?
- 9- Est-ce que ces facteurs s'appliquent également aux élèves issus des communautés culturelles? Expliquez votre réponse.
- 10- Quels moyens avez-vous mis en place ou comptez-vous mettre en place pour favoriser la réussite des élèves.
- 11- Quelles mesures avez-vous mises en place pour aider les enseignantes et enseignants à prévenir le décrochage scolaire? Expliquez votre réponse.
- 12- Est-ce qu'il y a des mesures particulières pour intervenir auprès des élèves appartenant aux communautés culturelles?
- 13- Est-ce qu'il y a une véritable prise en compte des styles et des rythmes d'apprentissage des élèves par l'école?

- 14- Le classement des élèves est-il adéquat?
- 15- Les suppléants qui interviennent dans l'école auprès des élèves de 1^{ère} et 2^e secondaire reçoivent-ils une formation spécifique? Quel est le taux de suppléance?
- 16- Avez-vous l'appui de la direction? Des parents? Des enseignants? Des autres professionnels? Des membres des organismes communautaires?
- 17- Quel est le degré de motivation de l'équipe école à l'égard de la réussite éducative et scolaire?
- 18- D'après votre expertise, considérez-vous que le nouveau programme de formation de l'école québécoise et le régime pédagogique procurent un cadre approprié pour permettre d'assurer la réussite des élèves?
- 19- Qu'en est-il de l'implantation de la réforme?
- 20- Considérez-vous que l'école dispose des ressources professionnelles suffisantes pour répondre aux besoins des élèves?
- 21- Considérez-vous que les parents disposent des qualifications et des ressources suffisantes pour aider leurs enfants dans leur cheminement éducatif et scolaire? Expliquez.
- 22- Quelles sont vos attentes à l'égard des parents?
- 23- Considérez-vous que le personnel enseignant de votre école dispose des qualifications et des ressources suffisantes?
- 24- Considérez-vous que l'équipe de direction de votre école dispose des qualifications et des ressources suffisantes?
- 25- Comment voyez-vous la collaboration école et communauté?
- 26- Quel est l'impact de votre action professionnelle sur le plan de réussite et le projet éducatif de l'école?
- 27- Quel est le degré d'atteinte de vos objectifs?

Renseignements nominatifs :

Nom _____
 Origine ethnique (s'il y a lieu) _____
 Âge (s'il y a lieu) _____
 Discipline(s) d'enseignement _____

Nombre d'années dans l'enseignement _____

Nombre d'années dans l'école _____

Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____

Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

**Canevas d'entrevue pour les professionnels occupant
une fonction d'encadreur**

(Personne qui reçoit les élèves expulsés de la classe)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Quel est votre statut professionnel?
- 2- Comment devient-on encadreur?
- 3- Pourriez-vous me décrire votre tâche et vos fonctions?
- 4- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite des élèves?
- 5- Est-ce qu'il y a des facteurs qui s'appliquent également aux élèves appartenant à certaines communautés culturelles?
- 6- Quels sont les indicateurs qui vous permettent de repérer les élèves à risque de décrochage?
- 7- Comment intervenez-vous (moyens ou mesures mis en place) auprès de ces élèves?
- 8- Avez-vous une procédure de référence comme par exemple le code de vie?
- 9- De quelle façon (avec souplesse ou rigidité) appliquez-vous le code de vie de l'école?
- 10- De quelle façon (avec souplesse ou rigidité) la direction, les enseignants et les autres professionnels appliquent-ils le code de vie?
- 11- Quel appui obtenez-vous de la part de la direction, des enseignants, des autres professionnels, des parents et des groupes communautaires?
- 12- Considérez-vous que les parents disposent des ressources suffisantes pour aider leurs enfants dans leur cheminement éducatif et scolaire? Expliquez votre réponse.
- 13- Parmi les élèves à risque, rencontrez-vous plus de garçons que de filles? Expliquez votre réponse.
- 14- Parmi les élèves à risque, rencontrez-vous plus de membres de certaines communautés culturelles? Expliquez votre réponse.

- 15- Utilisez-vous des approches différenciées pour les élèves issus de certaines communautés culturelles? Expliquez votre réponse.
- 16- Quel est le degré de motivation intrinsèque des élèves à l'égard de leur réussite éducative et scolaire? Expliquez votre réponse.
- 17- Disposez-vous des ressources suffisantes pour réussir vos interventions? Si oui, lesquelles? Si non, quelles sont les ressources manquantes?
- 18- Quel est le taux de réussite de vos interventions? Expliquez votre réponse.
- 19- Quelles sont vos attentes à l'égard des parents?

Renseignements nominatifs :

Nom _____

Origine ethnique (s'il y a lieu) _____

Âge (s'il y a lieu) _____

Discipline(s) d'enseignement _____

Nombre d'années dans l'enseignement _____

Nombre d'années dans l'école _____

Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____

Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour l'infirmière ou l'infirmier

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Quel est l'état de santé général des élèves de l'école?
- 2- Quels sont les problèmes de santé les plus fréquents pour lesquels vous avez à intervenir?
- 3- Avez-vous mis en place des mesures de dépistage pour identifier les élèves ayant des problèmes de santé? Expliquez votre réponse.
- 4- Les élèves que vous rencontrez pour des problèmes de santé éprouvent-ils des difficultés scolaires particulières? Expliquez votre réponse.
- 5- La situation ou la condition familiale a-t-elle une incidence importante sur l'état de santé des élèves? Expliquez votre réponse.
- 6- Considérez-vous que les parents disposent des ressources suffisantes pour aider leurs enfants? Expliquez votre réponse.
- 7- Parmi les élèves ayant des problèmes de santé, rencontrez-vous plus de garçons que de filles? Expliquez votre réponse.
- 8- Parmi les élèves ayant des problèmes de santé, rencontrez-vous plus de membres de certaines communautés culturelles? Expliquez votre réponse.
- 9- Quel appui obtenez-vous de la part de la direction, des enseignants, des autres professionnels, des parents et des groupes communautaires?
- 10- Lors de campagnes de vaccination, est-ce qu'il y a des élèves qui s'objectent et pour quels motifs?
- 11- Quelles sont les caractéristiques de ces élèves. (Garçons, filles, membres de communautés culturelles particulières, de groupes religieux particuliers, etc.)
- 12- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite des élèves?

Renseignements nominatifs :

Nom _____
Origine ethnique (s'il y a lieu) _____
Âge (s'il y a lieu) _____
Nombre d'années dans l'école _____
Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____
Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue avec les techniciennes en éducation spécialisée

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- En quoi consiste votre intervention?
- 2- Quelles sont les principales difficultés des élèves de 1^{ère} et de 2^e secondaire dont vous avez à vous occuper?
- 3- Les motifs de recours à vos services sont-ils différents
 - Selon le sexe (garçon ou fille)?
 - Selon l'origine socioéconomique ?
 - Selon la communauté culturelle?
- 4- Utilisez-vous des approches différenciées auprès des élèves
 - Selon le sexe (garçon ou fille)?
 - Selon l'origine socioéconomique ?
 - Selon la communauté culturelle?
- 5- Expliquez les difficultés et les réussites dans votre intervention auprès des élèves
 - Selon le sexe (garçon ou fille)?
 - Selon l'origine socioéconomique ?
 - Selon la communauté culturelle?
- 6- Avec qui collaborez-vous dans le cadre de vos interventions? Nommez dans l'ordre de priorité (Direction? Parents? Enseignants? Autres professionnels? Organismes communautaires? Etc.)
 - Expliquez vos attentes
 - La réalité de la collaboration
 - Les aspects faciles et difficiles
- 7- Considérez-vous que le nouveau programme de formation de l'école québécoise et le régime pédagogique procurent un cadre approprié pour permettre d'assurer la réussite des élèves?
- 8- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou influencent la réussite scolaire des jeunes ?
 - Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

9- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?

- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

10- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou influence l'intégration des jeunes dans leur milieu?

- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

11- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui mènent à la non-intégration des jeunes dans leur milieu?

- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

12- Considérez-vous que les parents disposent des ressources suffisantes pour aider leurs enfants dans leur cheminement éducatif et scolaire? Expliquez.

13- Comment voyez-vous la collaboration école-communauté?

14- Selon vous, que faudrait-il pour mieux soutenir votre intervention?

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires.

Renseignements nominatifs :

Nom _____
Origine ethnique (s'il y a lieu) _____
Âge (s'il y a lieu) _____
Nombre d'années dans l'école _____
Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____
Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour les directions

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite des élèves?
- 2- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?
- 3- Est-ce que ces facteurs s'appliquent également aux élèves issus de l'immigration appartenant aux minorités visibles? Si oui, en quoi ?
- 4- Pourriez-vous nous faire le portrait de chacun des niveaux scolaires? :
 - Quel est le nombre d'élèves de 1^{ère} et de 2^e secondaires?
 - Quelles sont les caractéristiques des élèves? (Sont-ils sélectionnés, avec ou sans retard académique, avec ou sans cote, inscrit dans un programme particulier notamment en EHDAA, etc.)
- 5- À votre avis, les élèves ont-ils une maîtrise suffisante des acquis de base (préalables) pour suivre chacun des cours du programme et pour les réussir? Si non, avez-vous mis en place des mesures de rattrapage?
- 6- À votre avis, les élèves ont-ils une maîtrise suffisante de la langue française écrite et parlée pour suivre les cours au programme et les réussir? Si non, avez-vous mis en place des mesures de rattrapage?
- 7- Utilisez-vous des tests pour l'admission des élèves ou pour leur classement?
- 8- Selon vous, les élèves issus de l'immigration appartenant à des minorités visibles ont-ils les mêmes caractéristiques que les élèves des élèves québécois d'origine canadienne française ou européenne ou américaine?
- 9- Quelles sont les approches éducatives (projet éducatif et plan de réussite) que vous avez mises en place dans l'école?
- 10- Utilisez-vous des approches éducatives différenciées (projet éducatif et plan de réussite) pour vos élèves et plus particulièrement pour les élèves issus de l'immigration appartenant à des minorités visibles? Si oui, lesquelles?

- 11- Pour chacun des niveaux scolaires, quel est le degré de motivation intrinsèque des élèves à l'égard de leur réussite éducative et scolaire?
- 12- Utilisez-vous des moyens qui visent à augmenter leur motivation extrinsèque?
- 13- Quelles sont vos attentes par rapport aux élèves de ces mêmes niveaux?
- 14- Considérez-vous que le nouveau programme de formation de l'école québécoise et le régime pédagogique procurent un cadre approprié pour permettre d'assurer la réussite de vos élèves?
- 15- Considérez-vous que votre école dispose des ressources éducatives et professionnelles nécessaires pour répondre aux besoins des élèves?
- 16- Considérez-vous que vous disposez des ressources requises pour accomplir votre mandat?
- 17- Considérez-vous que les parents disposent des ressources requises pour aider leurs enfants dans leur cheminement éducatif et scolaire? Expliquez.
- 18- Quelles sont vos attentes à l'égard des parents?
- 19- Comment voyez-vous la collaboration école et communauté?
- 20- Considérez-vous que le personnel enseignant intervient adéquatement pour assurer la réussite des élèves?
- 21- Considérez-vous que le personnel enseignant de l'école dispose des ressources suffisantes pour vous appuyer dans votre tâche?
- 22- Considérez-vous que le personnel professionnel intervient adéquatement pour assurer la réussite des élèves?
- 23- Considérez-vous que le personnel professionnel de l'école dispose des ressources suffisantes pour vous appuyer dans votre tâche?
- 24- Quels sont les moyens que vous mettez en place pour favoriser l'estime de soi chez les élèves (ex. : programme de renforcement positif ou d'émulation ou de compétition)?
- 25- Quelles seraient les caractéristiques d'une direction idéale pour favoriser la réussite scolaire des élèves ?

26- Est-ce que la présence au sein de l'école d'une population diversifiée (ethnoculturelle) vous pose des défis particuliers? Si oui, lesquels?

Renseignements nominatifs :

Nom _____
Origine ethnique (s'il y a lieu) _____
Âge (s'il y a lieu) _____
Discipline(s) d'enseignement _____
Nombre d'années dans l'enseignement _____
Nombre d'années dans l'école _____
Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____
Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour les enseignantes et enseignants

(Modèle 1)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou qui influencent la réussite de vos élèves?
- 2- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire de vos élèves?
- 3- Est-ce que ces facteurs s'appliquent également aux élèves issus des communautés culturelles?
- 4- Pourriez-vous nous faire le portrait de chacun de vos groupes d'élèves? :
 - Quel est le nombre d'élèves pour chacun de vos groupes?
 - Quelles sont les caractéristiques des élèves? Sont-ils sélectionnés, avec ou sans retard académique, avec ou sans cote, inscrit ou non dans un programme particulier, notamment (EHDAA, etc.)
- 5- Dans quelle (s) discipline (s) enseignez-vous?
- 6- Dans votre discipline, les élèves ont-ils une maîtrise suffisante des acquis de base (préalables) pour suivre votre cours et pour le réussir? Pouvez-vous fournir des exemples?
- 7- Dans votre discipline, les élèves ont-ils une maîtrise suffisante de la langue française écrite et parlée pour suivre votre cours et pour le réussir?
- 8- Utilisez-vous des tests pour déterminer les styles d'apprentissage de vos élèves et en tenez-vous compte dans votre enseignement?
- 9- Selon vous, les élèves issus des communautés culturelles ont-ils les mêmes styles d'apprentissage que les élèves québécois d'origine canadienne française et d'origine européenne ?

- 10- Utilisez-vous des approches pédagogiques différenciées pour vos élèves et plus particulièrement pour les élèves issus des communautés culturelles? (Ex. : L'enseignement magistral; la réalisation d'activités collaboratives - apprentissage coopératif, travail en sous-groupes et travaux en équipe; l'enseignement des stratégies d'apprentissage; les activités de lecture; les devoirs; les leçons, etc. Si oui, lesquelles?)
- 11- Les activités d'évaluation des apprentissages? (Ex. L'autoévaluation, la production de travaux et le portfolio, les mises en situation ou la résolution de problèmes, l'observation systémique, les examens, les présentations orales, etc.)
- 12- Quel est le degré de motivation intrinsèque de vos élèves à l'égard de leur réussite éducative et scolaire?
- 14-Utilisez-vous des stratégies particulières qui visent à augmenter leur motivation extrinsèque? Si oui, lesquelles?
(Ex. : Le soutien pédagogique est la stratégie de motivation des élèves la plus couramment appliquée par les enseignants. Elle consiste notamment à expliquer aux élèves l'importance, l'utilité et la pertinence de ce qu'ils apprennent, à les amener à reconnaître les progrès réalisés, à les soutenir lorsqu'ils ont des difficultés, etc. ou le renforcement social en vue d'accroître la motivation des élèves. L'utilisation des tableaux d'honneur, la remise de prix de mérite ou de récompenses aux élèves selon leurs notes, leurs efforts ou l'amélioration de leurs comportements correspondent à ce genre de stratégies.)
15. Quelles sont vos attentes par rapport à vos élèves?
16. Quels sont les moyens que vous et votre école mettez en place pour favoriser une estime de soi chez les élèves (ex. : programme de renforcement positif ou d'émulation ou de compétition)?
17. Quel type de gestion de classe avez-vous? (Rigide, souple, proactive par rapport aux comportements, etc.)
18. Pourriez-vous me parler du climat éducatif de l'école par rapport à :
- l'apprentissage,
 - la connaissance des règles de conduite et à leur application,
 - la sécurité des élèves,
 - l'engagement collectif de l'équipe école (enseignant, PNE et soutien, direction),
 - la qualification,
 - la satisfaction professionnelle.

19. Considérez-vous que le nouveau programme de formation de l'école québécoise et le régime pédagogique vous procurent un cadre approprié pour vous permettre d'assurer la réussite de vos élèves? Expliquez!
 20. Considérez-vous que le personnel professionnel intervient adéquatement pour assurer la réussite des élèves?
 21. Considérez-vous que votre école dispose des ressources professionnelles suffisantes pour répondre aux besoins des élèves?
 22. Considérez-vous que l'équipe de direction intervient adéquatement pour assurer la réussite des élèves?
 23. Considérez-vous que l'équipe de direction de votre école dispose des ressources suffisantes pour vous appuyer dans votre tâche?
 24. Quelle est votre appréciation de l'appui des parents?
 25. Considérez-vous que les parents disposent des ressources requises pour aider leurs enfants dans leur cheminement éducatif et scolaire?
 26. Quelles sont vos attentes à l'égard des parents?
 27. Quelle est votre appréciation de l'appui de la communauté à l'endroit de l'école ?
 28. Quelles seraient les caractéristiques de l'enseignant idéal ou de l'enseignante idéale pour favoriser la réussite scolaire des jeunes ?
 29. Quelles seraient les caractéristiques de l'école idéale?
- Note : Si la personne siège au Conseil d'établissement poser les questions suivantes :
30. Pour quelles raisons vous êtes-vous impliqué(e) au conseil d'établissement?
 31. Comment évaluez-vous l'impact de votre participation ou de votre rôle au conseil d'établissement?
 32. En général, comment évaluez-vous la participation des parents au suivi scolaire de leurs enfants?

Renseignements nominatifs :

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet



Nom _____
Origine ethnique (s'il y a lieu) _____
Âge (s'il y a lieu) _____
Discipline(s) d'enseignement _____
Nombre d'années dans l'enseignement _____
Nombre d'années dans l'école _____
Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____

Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour les enseignantes et enseignants

(Modèle 2)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Dans quelle (s) discipline (s) enseignez-vous?
- 2- Depuis quand? Depuis quand dans cette école? Statut (permanent?)
- 3- Parcours de formation?
- 4- Comment vous-vous définissez du point de vue ethnoculturel?
- 5- Pourriez-vous nous faire le portrait de chacun de vos groupes d'élèves? :
 - Quel est le nombre d'élèves pour chacun de vos groupes?

- Quelles sont les caractéristiques des élèves? Sont-ils sélectionnés, avec ou sans retard académique, avec ou sans cote, inscrit ou non dans un programme particulier, notamment (EHDAA, etc.)
- 6- Dans votre discipline, les élèves ont-ils une maîtrise suffisante des acquis de base (préalables) pour suivre votre cours et pour le réussir? Pouvez-vous fournir des exemples?
- 7- Dans votre discipline, les élèves ont-ils une maîtrise suffisante de la langue française écrite et parlée pour suivre votre cours et pour le réussir?
- 8- Évaluez-vous le profil d'apprentissage de vos élèves et en tenez-vous compte dans votre enseignement?
- Y-a-t-il des particularités selon le sexe, l'origine sociale ou ethnoculturelle des élèves? (Exemple)
- 9- Quelles sont vos attentes par rapport à vos élèves?
- Y-a-t-il des différences d'attente selon le sexe, l'origine sociale ou ethnoculturelle des élèves? (Exemple)
- 10- Utilisez-vous des approches pédagogiques différenciées avec vos élèves (Ex. : L'enseignement magistral; la réalisation d'activités collaboratives - apprentissage coopératif, travail en sous-groupes et travaux en équipe; l'enseignement des stratégies d'apprentissage; les activités de lecture; les devoirs; les leçons, etc. Si oui, lesquelles?
- Cette différenciation (ou la préférence des élèves) varie-t-elle selon le sexe, l'origine sociale ou ethnoculturelle des élèves?
- 11- Quelles formes d'évaluation des apprentissages adoptez-vous? (Ex. L'autoévaluation, la production de travaux et le portfolio, les mises en situation ou la résolution de problèmes, l'observation systémique, les examens, les présentations orales, etc.)
- Cette différenciation dans l'évaluation (ou la préférence des élèves) varie-t-elle selon le sexe, l'origine sociale ou ethnoculturelle des élèves?
- 12- Quel type de gestion de classe avez-vous? (Rigide, souple, proactive par rapport aux comportements, etc.)
- Y-a-t-il des défis particuliers selon le sexe, l'origine sociale ou ethnoculturelle des élèves?

- 13- Quel est le degré de motivation générale, d'engagement de vos élèves à l'égard de leur réussite éducative et scolaire?
- 14-Utilisez-vous des stratégies particulières qui visent à augmenter leur motivation e?
Si oui, lesquelles?
(Ex. : Le soutien pédagogique, récupération, tableau d'honneur, prix de mérite ou de récompenses)
- 15- Comment appréciez-vous les défis généraux de votre enseignement à ses groupes?
(difficultés, facilités)
- 16- Avec les parents?
- Vos attentes?
 - Contact? (difficile ou facile)
 - Considérez-vous que les parents disposent des ressources requises pour aider leurs enfants dans leur cheminement éducatif et scolaire?
- 17- Avez-vous des collaborations dans la communauté pour votre enseignement?
- 18- Avec qui collaborez-vous à l'école? Avec qui êtes-vous souvent en contact pour divers aspects liés à votre travail à l'école? (difficultés, facilités)
19. Pourriez-vous me parler de votre appréciation du climat éducatif général de l'école par rapport à :
- l'apprentissage, la réussite des élèves
 - les règles de conduite et à leur application,
 - la sécurité des élèves, la gestion des problèmes de violence, de consommation, etc.
 - l'engagement collectif de l'équipe école (enseignant, PNE et soutien, direction),
 - la qualification,
 - la satisfaction professionnelle
 - les ressources matérielles et professionnelles
 - les relations avec les familles
 - les relations avec la communauté
- 20- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les principaux facteurs qui favorisent ou qui influencent la réussite de vos élèves?
- Variation selon le sexe, l'origine sociale et ethnoculturelle des élèves?
- 21- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire de vos élèves?

- Variation selon le sexe, l'origine sociale et ethnoculturelle des élèves?

22- Considérez-vous que le nouveau programme de formation de l'école québécoise et le régime pédagogique vous procurent un cadre approprié pour vous permettre d'assurer la réussite de vos élèves? Expliquez!

23- En regard des défis particuliers à votre milieu et à votre école, que reste-t-il à faire améliorer la persévérance et la réussite scolaire?

- Familles et communauté
- Écoles et son personnel
- Élèves
- Ministère et Commission scolaire

Renseignements nominatifs :

Nom _____

Origine ethnique (s'il y a lieu) _____

Âge (s'il y a lieu) _____

Discipline(s) d'enseignement _____

Nombre d'années dans l'enseignement _____

Nombre d'années dans l'école _____

Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____

Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour les intervenants (es) communautaires

(Modèle 1)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veuillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

1- Quel est le mandat de votre organisme?

2- Votre responsabilité particulière ?

3- Le profil des jeunes qui utilisent les activités ou services?

- quartier, école,
- milieu socioéconomique
- communauté culturelle
- caractéristiques personnelles : intérêts, passions, problèmes de comportement ou non, consommation ou non, problèmes scolaires ou non

4- Avez-vous une idée des préférences des jeunes par rapport aux activités ou services selon leur communauté culturelle ou leur origine sociale ?

5- Avez-vous une idée de ce que leur apportent les activités ou services ?

- vie personnelle
- vie scolaire
- Vie sociale

6- Selon vous ces apports sont-ils différents selon la communauté culturelle ou l'origine sociale des élèves

7- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou influence l'intégration des jeunes dans leur milieu?

- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

8- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui mènent à la non-intégration des jeunes dans leur milieu?

- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

9- Comment qualifieriez-vous les rapports entre les élèves des diverses communautés culturelles qui bénéficient de vos activités ou services?

10- Avez-vous une approche particulière pour gérer ces rapports ou pour relever d'autres défis dans le cadre de vos activités ou services?

11- Collaborez-vous avec d'autres organismes? (si non pourquoi; si oui, décrire la collaboration, ces bons coups et ces défis)

12- Collaborez-vous avec des parents? (si non pourquoi; si oui, décrire la collaboration, ces bons coups et ces défis)

13- Collaborez-vous avec des écoles? (si non, pourquoi; si oui, décrire la collaboration, ces bons coups et ces défis)

14- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite scolaire des jeunes ?

Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

15- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?

Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

16- Selon, que faudrait-il améliorer pour mieux soutenir votre mandat?

17- Auriez-vous d'autres aspects que vous souhaiteriez aborder?

Renseignements nominatifs :

Origine ethnique (s'il y a lieu) _____

Âge _____

Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____

Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour les intervenants (es) communautaires

(Modèle 2)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Quel est le mandat de votre organisme? (historique, effectifs, clientèle visée, etc.)
- 2- Utilisez-vous des moyens qui visent à augmenter leur motivation extrinsèque?
- 3- Selon vous, les élèves issus de l'immigration appartenant à des minorités visibles ont-ils les mêmes caractéristiques que les élèves des élèves québécois d'origine canadienne française ou européenne ou américaine?
- 4- Quelles sont les approches communautaires que vous privilégiez? Ont-elles un lien avec la réussite éducative et scolaire.
- 5- Quels sont vos liens avec les parents? Avec les autres organismes communautaires (compétition?). Avec la police? Avec le CLSC et le CSSS?
- 6- Comment se fait-il que vous soyez installer dans l'école et à quelles conditions?
- 7- Quel est votre rôle par rapport à l'école? Avez-vous un protocole avec l'école?
- 8- Quels sont vos rapports ou collaborations avec le personnel?
- 9- Quels sont vos rapports ou collaborations avec le personnel professionnel?
- 10- Quels sont vos rapports ou collaborations avec l'équipe de direction?
- 11- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite des élèves?

12- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?

13- Est-ce que ces facteurs s'appliquent également aux élèves issus de l'immigration appartenant aux minorités visibles? Si oui, en quoi ?

14- Considérez-vous que vous disposez des ressources requises pour accomplir votre mandat?

Renseignements nominatifs :

Origine ethnique (s'il y a lieu) _____

Âge _____

Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____

Formation et parcours professionnels

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue pour les intervenants (es) communautaires

(Modèle 3)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Quel est le mandat de votre organisme?
- 2- Votre responsabilité particulière ?
- 3- Le profil des jeunes qui utilisent les activités ou services?
 - quartier, école,

- milieu socioéconomique
 - communauté culturelle
 - caractéristiques personnelles : intérêts, passions, problèmes de comportement ou non, consommation ou non, problèmes scolaires ou non
- 4- Avez-vous une idée des préférences des jeunes par rapport aux activités ou services selon leur communauté culturelle ou leur origine sociale ?
- 5- Avez-vous une idée de ce que leur apportent les activités ou services ?
- vie personnelle
 - vie scolaire
 - Vie sociale
- 6- Selon vous ces apports sont-ils différents selon la communauté culturelle ou l'origine sociale des élèves
- 7- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou influence l'intégration des jeunes dans leur milieu?
- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?
- 8- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui mènent à la non-intégration des jeunes dans leur milieu?
- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?
- 9- Comment qualifieriez-vous les rapports entre les élèves des diverses communautés culturelles qui bénéficient de vos activités ou services?
- 10- Avez-vous une approche particulière pour gérer ces rapports ou pour relever d'autres défis dans le cadre de vos activités ou services?
- 11- Collaborez-vous avec d'autres organismes? (si non pourquoi; si oui, décrire la collaboration, ces bons coups et ces défis)
- 12- Collaborez-vous avec des parents? (si non pourquoi; si oui, décrire la collaboration, ces bons coups et ces défis)
- 13- Collaborez-vous avec des écoles? (si non, pourquoi; si oui, décrire la collaboration, ces bons coups et ces défis)

14- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui favorisent ou influence la réussite scolaire des jeunes ?

- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

15- Par ordre d'importance quels sont les principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?

- Y-aurait-il des facteurs spécifiques aux jeunes d'origines immigrantes? Aux jeunes de certaines communautés culturelles?

16- Selon, que faudrait-il améliorer pour mieux soutenir votre mandat?

17- Auriez-vous d'autres aspects que vous souhaiteriez aborder?

Renseignements nominatifs :

Origine ethnique (s'il y a lieu) _____

Âge _____

Statut professionnel (Permanent, en voie de permanence, à contrat, suppléant occasionnel, autre) _____

Formation et parcours professionnels

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue individuelle avec des élèves

(Modèle 1)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

A- Profil de l'élève ou des élèves

Nom(s) _____

- 1- Quel est votre âge.
- 2- Quelle est votre origine ethnoculturelle?
- 3- Combien y a-t-il de membres dans votre famille et quelle place occupez-vous?
- 4- Vivez-vous avec vos deux parents à la maison? Si non, décrivez votre situation.

B- Volet motivation intrinsèque ou extrinsèque

- 5- Selon vous, quels sont les cinq principaux facteurs qui contribuent à la réussite scolaire des élèves? Que signifie pour vous réussir à l'école?
- 6- Selon vous, quels sont les cinq principaux facteurs qui contribuent à l'échec scolaire des élèves?
- 7- Comment qualifieriez-vous votre intérêt pour l'école : Très élevé, élevé, peu élevé ou pas élevé et comment expliquez-vous votre niveau d'intérêt ou à quoi est-il dû?
- 8- Quelle importance accordez-vous à l'éducation dans votre vie? Très importante, importante, peu importante, pas importante.

C- Volet encadrement + sécurité + atmosphère générale de l'école + ponctualité + absence

- 9- Selon vous, le code de vie de l'école est-il : Très sévère, sévère, peu sévère ou pas sévère?
- 10- Pouvez-vous fournir des exemples expliquant votre évaluation?
- 11- Lorsque vous circulez dans l'école, dans la section des casiers et lors de vos déplacements de la maison à l'école, avez-vous le sentiment d'être en sécurité? Expliquez votre réponse.
- 12- Avez-vous subi de l'intimidation à l'école ou dans les environs de l'école? Si oui quand, combien de fois et par qui (élève de votre niveau ou d'un autre niveau, de quelle origine ethnique, garçon ou fille)?
- 13- Avez-vous eu connaissance d'intimidation auprès d'autres élèves? Si oui, quand, combien de fois, par qui et dans quelles circonstances?
- 14- Comment qualifieriez-vous l'atmosphère de l'école? Très propice à l'étude et à la camaraderie, propice, peu propice ou pas propice? Expliquez votre réponse.
- 15- Considérez-vous que l'horaire de l'école est approprié pour des adolescents? Expliquez votre réponse.
- 16- Éprouvez-vous des difficultés à être ponctuel à l'école et à vos cours? Si oui, pour quelles raisons?
- 17- Êtes-vous absent de vos cours? Très souvent, souvent, pas souvent, occasionnellement, jamais. Précisez dans quelles circonstances ou pour quelles raisons?

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet



Volet disciplines ou matières +travaux + projet ou profil particulier

- 18- Quelle discipline (matière scolaire) préférez-vous? Précisez pour quelle raison?
- 19- Dans quelle discipline (matière scolaire) avez-vous le plus de succès et le moins de succès? Précisez pour quelle raison?
- 20- Combien d'heures par semaine consacrez-vous à vos travaux scolaires (devoirs) et à vos études? Considérez-vous que c'est suffisant et pourquoi?
- 21- Considérez-vous que vous avez trop de travaux scolaires (devoirs) et d'étude? Si oui, pourquoi et dans quelle discipline?
- 22- Où faites-vous vos travaux scolaires et vos études? Si à la maison, disposez-vous de bonnes conditions (bureau et atmosphère calme) pour les réaliser? Si ailleurs, précisez où et pourquoi.
- 23- Faites-vous partie d'un projet ou d'un profil académique particulier (Ex. volet international, arts, sport etc.)? Si oui, pourquoi? Est-ce qu'il y avait des critères de sélection?

Volet relations avec les autres élèves, les enseignants, la direction et les professionnels non enseignants

- 24- Avez-vous beaucoup d'amis parmi les autres élèves?
- 25- Comment qualifieriez-vous vos relations avec les autres élèves? Excellentes, très bonnes, bonnes, mauvaises, pas de relations et pourquoi?
- 26- Comment qualifieriez-vous vos relations avec les enseignantes et les enseignants? Excellentes, très bonnes, bonnes, mauvaises, pas de relations et pourquoi?
- 27- Selon vous, les enseignantes et les enseignants sont-ils dans leur enseignement excellents, très bons, bons, mauvais, très mauvais et pourquoi?
- 28- Avez-vous des préférences par rapport à certaines enseignantes et certains enseignants. Si oui, pourquoi?
- 29- Pourriez-vous décrire les caractéristiques d'une enseignante ou d'un enseignant idéal pour vous?
- 30- Comment qualifieriez-vous vos relations avec la direction (adjointes ou adjoints)? Excellentes, très bonnes, bonnes, mauvaises, pas de relations et pourquoi?
- 31- Pourriez-vous décrire les caractéristiques d'une direction (adjointe ou adjoint) idéale pour vous?
- 32- Avez-vous ou avez-vous eu des contacts avec des membres des services professionnels de l'école. (Psychologue, conseiller en orientation, travailleur social, technicienne en éducation spécialisée, etc.) Si oui, comment qualifieriez-vous vos relations avec ces personnes? Excellentes, très bonnes, bonnes, mauvaises, pas de relations et pourquoi?

Volet activités parascolaires

- 34- Êtes-vous inscrit(e) à une ou des activités parascolaires. Si oui, laquelle ou lesquelles.
- 35- Considérez-vous que l'école offre une bonne variété d'activités parascolaires et en nombre suffisant? Qu'est-ce que cela vous procure?
- Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires?

Canevas d'entrevue individuelle ou en *focus group* avec des élèves

(Modèle 2)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

A- Profil de l'élève ou des élèves

- Nom(s)

- Quel est votre âge.
- Quelle est votre origine ethnoculturelle?

B-Volet motivation et projet scolaire

- Comment as-tu trouvé le passage du primaire au secondaire? As-tu reçu de l'aide pour mieux vivre ce passage?
- Es-tu souvent en retard aux cours? Si oui, pour quelles raisons?
- Es-tu souvent absent de l'école? Très souvent, souvent, pas souvent, occasionnellement, jamais. Précisez dans quelles circonstances ou pour quelles raisons
- Comment vois-tu ton intérêt pour les études, l'école : Très élevé, élevé, peu élevé ou pas élevé ? Peux-tu expliquer?
- Selon toi, à quoi sert l'école?
- Réussir dans la vie c'est quoi pour toi?
- Qu'aimerais-tu devenir plus tard

C-Volet académique

- Est-ce que tu fais partie d'un programme particulier (Ex. volet international, arts, sport etc.)? Si oui, pourquoi? Est-ce qu'il y avait des critères de sélection?
- Quel(s) cours préfères-tu? Pour quelle raison?
- Dans quel(s) cours tu réussis le mieux? Pour quelle raison?
- Quel(s) cours aimes-tu le moins? Pour quelle raison?
- Dans quel(s) cours as-tu le plus de difficulté? Pour quelle raison?
- Est-ce que tu utilises souvent le service de récupération?
- À la maison, fais-tu tes devoirs, apprends-tu tes leçons chaque jour? Dans quelle pièce fais-tu tes devoirs? Trouves-tu important ou pas important de les faire? Trouves-tu qu'il

ya trop ou pas assez de devoirs? Qui à la maison surveille tes devoirs ou t'aide à les faire?

D-Volet relations avec les autres élèves

- As-tu beaucoup d'amis parmi les autres élèves? De ta classe? Ailleurs à l'école? De quelles origines ethnoculturelles?
- Vis-tu des relations bonnes ou difficiles à l'école?
- As-tu des amis en dehors de l'école?

E-Volet relations avec les enseignants, la direction et les professionnels non enseignants

- Comment apprécies-tu l'enseignement de tes enseignantes et enseignants? Excellentes, très bonnes, bonnes, mauvaises?
- Comment apprécies-tu la relation avec tes enseignantes et enseignants? Chaleureuses, gentilles ou non?
- Un enseignant idéal?
- Comment apprécies-tu la relation les autres membres de l'école? Excellente, très bonne, bonne, mauvaise, pas de relations et pourquoi? Direction (adjointes ou adjoints), psychologue, conseiller en orientation, travailleur social, technicienne en éducation spécialisée, etc.

F-Volet atmosphère générale de l'école

- Selon toi, le code de vie de l'école est-il : Très sévère, sévère, peu sévère ou pas sévère? Des exemples?
- Lorsque tu circules dans l'école, dans la section des casiers et lors de tes déplacements de la maison à l'école, as-tu le sentiment d'être en sécurité? Explique ta réponse.
- As-tu subi de l'intimidation à l'école ou dans les environs de l'école? Si oui quand, combien de fois et par qui?
- As-tu connaissance d'intimidation auprès d'autres élèves? Si oui, quand, combien de fois, par qui et dans quelles circonstances?
- Comment apprécies-tu l'atmosphère de l'école? Très propice à l'étude et à la camaraderie, propice, peu propice ou pas propice?
- Considères-tu l'horaire de l'école approprié pour des adolescents? Explique ta réponse.

G-Volet famille-école

- Est-ce que tes parents viennent souvent à l'école, parlent au téléphone à quelqu'un de l'école, consultent l'agenda, parent avec vous des études?

H-Volet activités parascolaires et extra scolaires

- Es-tu inscrit(e) à une ou des activités parascolaires organisées par l'école? Si oui, laquelle ou lesquelles. Pourquoi c'est important pour toi?

- Considères-tu que l'école offre une bonne variété d'activités parascolaires et en nombre suffisant?
- Dans ton quartier : à quelles activités es-tu inscrit(e)?

I-Conclusion

- Nous sommes à la fin de l'année scolaire : as-tu réussi ton année?
- As-tu entendu parler de la réforme, du renouveau pédagogique?
- Selon toi qui est responsable de la réussite d'un élève?
- Selon toi, que faudrait-il faire pour améliorer la vie à l'école?

Canevas de focus group avec des élèves

(Modèle 2)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

La réussite : Selon vous, quels sont les cinq principaux facteurs qui contribuent à la réussite scolaire des élèves? Que signifie pour vous réussir à l'école?

Les relations : Comment qualifieriez-vous les relations avec les autres élèves de l'école? (Excellente, très bonne, bonne, passable, mauvaise) Expliquer votre choix et fournir des exemples. Avec les enseignants? Avec les surveillants? Avec les autres membres du personnel?

L'enseignement : Comment qualifieriez-vous la qualité de l'enseignement dans l'école? (Excellent enseignement, très bon enseignement, bon enseignement, enseignement passable, mauvais enseignement) Expliquer votre choix et fournir des exemples.

Vous sentez-vous à l'aise de poser des questions et pourquoi?

Quelle matière préférez-vous et pourquoi?

Les activités étudiantes : Comment qualifieriez-vous les activités étudiantes dans l'école? (Très nombreuses, assez nombreuses, pas assez nombreuses ou très intéressantes, assez intéressantes, pas intéressantes) Expliquer votre choix et fournir des exemples. Quelles sont les plus populaires et les moins populaires?

La sécurité : Comment qualifieriez la sécurité dans l'école? (Très sécuritaire, assez sécuritaire, peu sécuritaire, pas du tout sécuritaire.) Expliquer votre choix et fournir des exemples.

Les services professionnels : Comment qualifieriez-vous les services professionnels dans l'école? (Excellent service, très bon service, bon service, service passable, mauvais service, service insuffisant) Expliquer votre choix et fournir des exemples.

Le code de vie : Que pensez-vous du code de vie de l'école? Comment qualifieriez-vous l'application du code de vie dans l'école? (Appliqué très sévèrement, assez sévèrement, pas assez sévèrement, pas appliqué) Expliquer votre choix et fournir des exemples.

Les parents : Comment qualifieriez-vous l'aide ou l'appui de vos parents dans votre cheminement scolaire? (Très important, assez important, peu important, pas important) Expliquer votre choix et fournir des exemples.

L'avenir : Lorsque vous pensez à votre avenir, à quoi pensez-vous? (Ex. Avoir une bonne profession ou un bon travail, faire beaucoup d'argent, aller au CEGEP ou à l'université, avoir une famille, réaliser vos rêves, etc.)

Renseignements nominatifs :

Noms _____

Origine ethnique (s'il y a lieu) _____

Âge (s'il y a lieu) _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue avec des parents

(Modèle 1)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veuillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

- 1- Pourriez-vous me parler du cheminement scolaire de votre (vos) enfant(s) ?
- 2- Est-ce qu'il rencontre des difficultés particulières?
- 3- A-t-il des succès particuliers?
- 4- Participe-t-il à des activités parascolaires? Si oui lesquelles?
- 5- Est-ce qu'il a une bonne relation avec tous ses enseignantes et enseignants?
- 6- Est-ce qu'il fait des devoirs et des études à la maison? Si oui, combien de temps par soir?
- 7- Vous sentez-vous en mesure de l'aider dans ses travaux scolaires?
- 8- Quelle est votre appréciation de l'école au niveau :
 - 8.1 pédagogique;
 - 8.2 de l'encadrement pédagogique;
 - 8.3 de l'encadrement disciplinaire;
 - 8.4 de la sécurité;
 - 8.5 des communications;
 - 8.6 des activités parascolaires;
 - 8.7 de l'ouverture à la diversité;
 - 8.8 des enseignants;
 - 8.9 de la direction;
 - 8.10 des professionnels non-enseignants, etc.
- 9- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq **principaux facteurs** qui favorisent ou influencent la réussite de votre enfant?
- 10- Pourriez-vous nommer et classer par ordre d'importance les cinq principaux facteurs qui contribuent ou qui peuvent à l'échec scolaire votre enfant?

Renseignements nominatifs :

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet



Nom _____
Origine ethnique (s'il y a lieu) _____
Âge (s'il y a lieu) _____
Nombre d'années dans l'école _____
Statut professionnel _____
Formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires:

Canevas d'entrevue avec des parents

(Modèle 2)

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veuillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

Profil

1. Pays de naissance _____
2. Comment vous-vous définissez sur le plan ethnoculturel ? (groupe, langue, religion) _____
3. Niveau de scolarité et occupation professionnelle _____
4. Famille mono ou biparentale _____
5. Qui fait partie de la famille _____

Si immigrant

6. Année d'arrivée au Québec (Tous les membres en même temps ou non) _____

7. Niveau de scolarité et occupation professionnelle dans le pays d'origine?

8. Raisons de l'immigration? _____

9. Expériences d'études des parents au Québec ? (positif ? négatif ?)

10. Insertion professionnelle à l'arrivée (facile ou difficile ?)

11. Votre enfant à : Nom, groupe, lieu de naissance, langues comprises et parlées, sa place dans la fratrie, appréciation de sa scolarité au primaire.

Cheminement scolaire de votre (vos) enfant(s)

12. Est-ce qu'il rencontre des difficultés particulières?

13. A-t-il des succès particuliers?

14. Est-ce qu'il a une bonne relation avec tous ses enseignantes et enseignants?

15. Est-ce qu'il fait des devoirs et des études à la maison? Si oui, combien de temps par soir?

16. Participe-t-il à des activités parascolaires? Si oui lesquelles?

17. A-t-il des amis? Décrivez-les (qui? À l'école? Dans le voisinage?)

18. A-t-il des difficultés relationnelles à l'école (pas d'ami, intimidation, etc.) – comment cherchez-vous à l'aider? _____

Le suivi scolaire à la maison

19. En pensant à l'école, à qui pensez-vous en premier, en deuxième, etc.

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet



-
20. Racontez une journée d'école s de votre enfant (du départ le matin au retour le soir).
-
21. Suivez-vous les études de votre enfant ? (agenda, courrier ou téléphone venant de l'école, devoirs) _____
22. Qui d'autres dans la famille s'impliquent dans le suivi ? Comment les rôles sont partagés ?
-
23. Vous sentez-vous en mesure de l'aider dans ses travaux scolaires? – Quel type d'aide auriez-vous aimé recevoir de l'école. _____
24. Cherchez-vous de l'aide comme parent ou pour vos enfants auprès d'organismes communautaires? _____

L'avenir de votre enfant (vos enfants)

25. Quel projet d'avenir pour votre enfant : ce que vous aimeriez le voir devenir, et faire dans le futur ? Est-ce différent de ce que vous disiez quand vous étiez dans votre pays d'origine (justifiez et énoncez les changements).
-
26. La place de la réussite à l'école dans ce projet ?
-
27. Si votre enfant vous annonçait qu'il arrêterait l'école demain, comment réagiriez-vous ?
Que diriez-vous pour le convaincre de continuer ? Où chercheriez-vous de l'aide ? (pour en parler, avoir conseils et outils)
-

Vos contacts avec l'école

28. Êtes-vous en contact avec les enseignants de votre enfant ? (Souvent?, Peu? À quelles occasions ? Est-ce important ?) _____
29. Êtes-vous satisfait de ce contact? _____
30. Participez-vous à d'autres activités organisées à l'école ? (Lesquelles ? Est-ce important ?) _____

31. Chez vous comment ça se passait les relations avec l'école et les enseignants de votre enfant ? _____

Votre appréciation générale de l'école

32. Votre appréciation générale de l'école au niveau de l'encadrement pédagogique – la discipline – la sécurité;-les communications- les activités parascolaires – l'ouverture à la diversité – la direction –les professionnels non-enseignants, etc. : _____

Sur la réussite et l'échec scolaires

33. Sur la réussite et l'échec scolaires, pourriez-vous nommer les principaux facteurs qui favorisent ou influencent la réussite de votre enfant? Des enfants en général?

34. Pourriez-vous nommer les principaux facteurs qui peuvent contribuer à l'échec scolaire votre enfant? Des enfants en général. _____

Conclusion

35. Avez-vous entendu parler de la réforme scolaire ? La comprenez-vous ?

36. Si on vous donnait la responsabilité de faire réussir les élèves immigrants qu'est-ce vous feriez, changeriez, amélioreriez par rapport aux écoles, aux enseignants, aux parents et aux élèves eux-mêmes ?

Renseignements nominatifs :

Nom _____

Origine ethnique (s'il y a lieu) _____

Âge (s'il y a lieu) _____

Nombre d'années dans l'école _____

Statut professionnel, formation et parcours professionnels _____

Autres commentaires qui pourraient enrichir le portrait de l'école et nous aider à favoriser la persévérance et la réussite scolaires? _____

Canevas d'entrevue pour les *focus-group* avec les parents membres du conseil d'établissement : Sur la persévérance et la réussite scolaires (ou l'échec scolaire).

Bonjour,

Mon nom estet je suis... pour la recherche portant sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes issus de l'immigration(...).

Je vous remercie de votre collaboration dans le cadre de cette recherche.

Veuillez noter que les informations recueillies seront traitées de façon confidentielle.

1. Pourriez-vous nommer les cinq principaux facteurs qui selon vous, favorisent ou influencent la réussite des enfants à l'école?

2. Pourriez-vous nommer les principaux facteurs qui selon vous, favorisent ou influencent l'échec scolaire des enfants à l'école?

3. Quelle est votre appréciation générale de l'école au niveau :

De l'enseignement et du suivi pédagogique?

De la discipline en classe, dans l'école et de l'encadrement disciplinaire?

Des relations entre les élèves de différentes origines ethnoculturelles?

De la sécurité dans l'école, (dans les casiers, corridors) et aux abords de l'école? Est-ce qu'il a présence de harcèlement?

Des communications avec les enseignants?

Avec la direction et les adjoints, avec les parents et avec les groupes communautaires?

Des activités parascolaires? (De leur diversité, de leur nombre de liens avec les cours, etc.)

Des services professionnels d'orientation, de psychoéducation, de psychologie, d'infirmier, de travail social, etc.

Du leadership de la direction?

De la réussite scolaire des élèves, garçons et filles?

Du projet éducatif de l'école et du plan de réussite?

4. Pour quelles raisons vous êtes-vous impliqué(e) au conseil d'établissement?

5. Comment évaluez-vous l'impact de votre participation ou de votre rôle au conseil d'établissement?

6. En général, comment évaluez-vous la participation des parents au suivi scolaire de leurs enfants?

7. Y a-t-il des éléments que nous n'avons pas mentionnés qui, selon vous, pourraient favoriser la persévérance et la réussite scolaires de vos enfants?

Projet de recherche : *La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées.*

Formulaire de consentement à une entrevue

Nom de la personne : _____

Les chercheurs du projet sont de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Chicoutimi (collaboration). Le projet est financé par la Direction des Services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, les universités et les commissions scolaires participantes (CSDM, CSPI, CSMB).

Le projet va suivre plus particulièrement les élèves de secondaire 1 et 2 sur trois ans pour : Améliorer les connaissances sur le cheminement scolaire, les types d'enseignement et d'intervention sociale, les compétences interculturelles du personnel; Identifier de nouvelles pratiques pédagogiques et d'interventions adaptées aux caractéristiques des élèves; Accroître le partenariat entre l'école, les parents et la communauté afin de soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire.

Notre organisme œuvrant dans la communauté, nous sollicitons votre consentement pour la participation à une entrevue pour recueillir votre point de vue sur la problématique et vos suggestions. **La participation est volontaire. Les données nominatives de la recherche seront gardées confidentielles dans le cercle restreint des personnes que la recherche autorisera.**

Vous devez vous sentir libre d'accepter ou de refuser cette demande d'autorisation.

Si vous acceptez, veuillez signer deux copies à la fin de l'entrevue

Nom de la personne: _____

Nom de l'intervieweur: _____

Pour tout renseignement concernant la recherche et son certificat d'éthique, veuillez contacter l'une des personnes suivantes :

- **Madame Fasal Kanouté, professeure à l'Université de Montréal, responsable de la recherche à nom de l'école 514-343-6172; fasal.kanoute@umontreal.ca**
- **Monsieur Pierre Toussaint, professeur à l'UQAM, responsable de l'ensemble de la recherche : 514-987-3000, poste 4627; toussaint.pierre@uqam.ca**

Annexe VI

Liste des résumés par thème

(a) Annexe VI

(b) 1 Liste des résumés par thème¹

(i) 1.1 Les communautés noires (africaines ou antillaises) et les minorités visibles

- JAMES Yolande. 2006. *Rapport du Groupe de travail sur la pleine participation à la société québécoise des communautés noires.*
- MC ANDREW, Marie et Jacques Ledent. 2005. *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire.*
- ALAVO, Yves. 1991. *La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités visibles.*
- ESTIMABLE, Lamarre. 2006. *L'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire québécois : l'exemple du quartier St-Michel.*
- VALCIN, Paul-Bermude. 1996. *Les représentations d'adolescents d'origine haïtienne (14 ans et plus) de la région de Montréal de leur intégration sociale à l'école secondaire et de leur identité culturelle.*
- THÉSÉE, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation : application à l'étude de l'expérience scolaire en sciences d'élèves du secondaire d'origine haïtienne.*
- **Rapports**
- BERNARD, Leonel et de MC ALL, Christopher. 2009. *Jeunes, police et système de justice. La surreprésentation des jeunes Noirs montréalais.* CRÉMIS.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DE LA JEUNESSE. Québec. 2011. *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences.*

(ii) 1.2 L'identité

- VERHOEVEN, Marie. 2006. « *Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires : vers un renouvellement des figures de la reproduction culturelle* ».
- VERHOEVEN, Marie. 2005. « *Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et anglais "d'origine immigrée"* ».
- SABATIER, Cécile. 2006. « *Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France* ».
- GOHIER, Christiane. 2006. « *Éducation et fragmentation identitaire : à la recherche d'un centre de gravité* ».

¹ Annexe 1

(iii) 1.3 Intégration des élèves issus de l'immigration

- JACQUET, Mariane et al. 2008. *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique.*
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS. (AEFO). 2007. *Rapport-Consultation sur les besoins des jeunes immigrantes et immigrants qui fréquentent les écoles de langue françaises en Ontario.*
- SRATISTIQUE CANADA. 2005. *Les enfants d'immigrants : comment se débrouillent-ils à l'école?*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC et MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC. 1991. *Comportements, besoins et préoccupations des élèves de 3e et 5e secondaire de l'île de Montréal,... selon leur origine ethnique.*
- BENES, Marie-France. *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec.*
- HAMEL, Caroline. 2000. *L'interaction des inégalités sociales (sexe, race et origine sociale) et son influence sur les aspirations scolaires et les représentations de situations éducatives.*
- FONTAINE, Laurent. 2005. *101 % pour les immigrants.*
- DESROCHES, Fabienne. 1993. *L'école québécoise et les clientèles allophones.*
- AMIOT, Marie-Andrée et Irène Langis. 1987. « *L'école québécoise, terre d'accueil* », *Apprentissage et socialisation en piste.*
- BOURDON, Louise. 1991. « *Ouvrir les portes aux élèves immigrants (Au Québec)*».
- SÉVIGNY, Dominique. 2008. *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscription au 30 septembre 2007.*
- BOUTEYRE, Évelyne. 2004. *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants.*

- **Dossier**
- VIE PÉDAGOGIQUE. 2009. *L'école ouverte sur la diversité : un monde qui prend forme.*

(iv) 1.4 Relations parents, familles et école

- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 1989. *L'intervention avec et auprès des parents allophones en milieux socio économiquement faibles : problématique et pistes d'actions.*
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 1989. *L'intervention avec et auprès des parents allophones en milieux socio économiquement faibles : proposition d'un modèle d'intervention.*

- HOHL, Janine. 1996. « *Qui sont les « parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école* ». In *Lien social et Politiques*.
- MELLOUK, Badiia. « *Impliquer les parents à l'école : de bonnes pratiques émergentes* ».
- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 2003. « *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants* »
- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 2003. « *Rapport de recherche : Regard de parents de milieux défavorisés sur les conseils d'établissement*».
- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 2005. *Les parents québécois d'origine pakistanaise*
- VATZ-LAAROUSSI, Michèle et al. 2005. «*Résultats de recherche. La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec : modèles de collaboration entre la famille et l'école* ».
- VATZ-LAAROUSSI, Michèle. 2005. *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*.
- CRÈVECOEUR, G. (2000). *Attitudes et perceptions des parents d'origine haïtienne à l'égard du système scolaire québécois*.
- KONÉ, Aminata Siéta. 2007. « *L'influence de trois facteurs familiaux sur la réussite scolaire au primaire et au secondaire d'élèves arabophones, créolophones et francophones de Montréal* ».

- **Rapport**

- Michèle Vatz Laaroussi, Carole Lévesque, Fasal Kanouté, Lilyane Rachédi, Christiane Montpetit, Karine Duchesne. . 2005. *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et autochtones du Québec*.

(v) **1.5 Réussite éducative : stratégies et moyens**

- TOUSSAINT, Pierre et OUELLET Fernand. 2008. *Un projet d'éducation interculturelle pour favoriser la réussite scolaire*. (Inspiré et adapté de *Multicultural Education: Goals and Dimensions*. James A. Banks et la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : Une école d'avenir.)
- LAVEAULT, Dany. 2006. « *État de la question sur la transition élémentaire-secondaire* ». In *La réussite des élèves jusqu'à l'âge de 18 ans*.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS. (AEFO). 2007. « *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique* ».

- PROVENCHER, Claudine. 2008. « *Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire* ».
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2002. *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé : stratégie d'intervention pour les écoles secondaires.*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2004. *Tendances nationales des planifications des écoles : 2003-2004.*
- JANOSZ, Michel et Marc-André Deniger. 2001. *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés 1998-2000.*
- THÉORÊT, Manon. 1996. « *Évaluation de la mise en oeuvre d'une intervention de mentorat pour prévenir l'abandon scolaire : le programme "Prométhée"* ».
- PAGANI, Linda et al. « *Une approche longitudinale-expérimentale sur l'impact des mesures d'éducation au préscolaire sur le rendement scolaire des enfants défavorisés de Montréal* ».
- DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. 1994. *Décrochage scolaire : on passe à l'action. Un répertoire de ressources documentaires élaboré à l'échelle du pays dans le cadre de l'initiative l'École avant tout.*
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE. 2002. *Je décroche, tu décroches, est-ce que nous décrochons? Avis sur le décrochage scolaire et social au secondaire.*
- POTVIN, Pierre et al. 1992. *Guide d'intervention et d'activités pour prévenir l'abandon scolaire : Les petits pas...*
- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 2008. « *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal* ».
- HRIMECH et al. 1993. *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal.*
- **Rapport**
- Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec. 2009. *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire.*

(vi) **1.6 Impact du niveau socio-économique**

- SÉVIGNY, Dominique. 2004. *Version abrégée : Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal.*
- CÔTÉ, Albert et al. 1998. *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal.*
- SÉVIGNY, Dominique. 2008. *Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation des familles avec enfants de moins de 18 ans de l'île de Montréal.*

- **Rapport**
- Marc-André Deniger, Abdoulaye Anne, Sylvain Dubé, Sonia Goulet. 2009. *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés.*

2. Autres ressources

2.1 Persévérance

-  [La différenciation pédagogique : théories et applications document PDF](#)
-  [Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps. Étude du Centre canadien sur l'apprentissage document PDF](#)
-  [Méthodologie du travail intellectuel document PDF](#)
-  [Projet de persévérance scolaire : Bien dans mes baskets document PDF](#)
-  [Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche document PDF](#)
-  [Recension des écrits sur le concept d'« élèves à risque » et sur les interventions éducatives efficaces document PDF](#)
-  [Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire document PDF](#)
-  [Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite document PDF](#)
-  [English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners— Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth document PDF](#)
-  [Cadre de référence pour la prévention de l'abandon scolaire document PDF](#)
-  [Aller, plus loin ensemble. évaluation de la stratégie agir autrement. Sommaire document PDF](#)
-  [Étude de la population immigrante : les élèves originaires des Caraïbes sont les moins susceptibles de poursuivre des études supérieures fichier](#)
-  [Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire document PDF](#)

2.2 Sites web

-  [Liste de sites web sur la persévérance scolaire document PDF](#)
-  [Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, statistiques 2008-2009. Données officielles document PDF](#)
-  [Intégration des enfants et des jeunes de premières générations document PDF](#)

2.3 Convention de gestion et de réussite

-  [Résumé présentant la convention de gestion et de réussite document PDF](#)

-  [Plan stratégique du MELS document PDF](#)
-  [Orientations du MELS fichier](#)

2.4 Collaboration école, famille et communauté

-  [La collaboration école, famille et communauté \(rapport de recherche\) document PDF](#)
-  [Article de la revue recherche Innovations sur la collaborations école famille et communauté document PDF](#)

2.5 Immigration

-  [Les immigrants très scolarisés obtiennent-ils des résultats différents sur le marché du travail au Canada et aux États-Unis? document PDF](#)
-  [Étude : Scolarité et gains des immigrants enfants document PDF](#)
-  [Préparation à la réussite au Canada et aux États-Unis : Les déterminants du niveau de scolarité atteint par les enfants d'immigrants document PDF](#)
-  [Vivre ensemble : Conjuguer diversité et liberté dans l'Europe du XXIe siècle document PDF](#)

2.6 Résultats des élèves aux tests internationaux et canadiens

-  [À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans. Paru en 2010 document PDF](#)
-  [Programme pancanadien d'évaluation. PPCE -13 de 2007. Rapport sur les différences de rendement en lecture des élèves de 13 ans selon la langue et le statut linguistique minoritaire ou majoritaire. CMEC. 2010 fichier](#)
-  [Résultats du PISA 2009 : Synthèse. OCDE fichier](#)
-  [Programme international pour le suivi des acquis \(PISA\) 2009 document PDF](#)
-  [Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves PERFORMANCE DES ÉLÈVES EN COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT, EN MATHÉMATIQUES ET EN SCIENCES VOLUME I document PDF](#)
-  [Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social L'ÉGALITÉ DES CHANCES ET L'ÉQUITÉ DU RENDEMENT DE L'APPRENTISSAGE VOLUME II document PDF](#)
-  [Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre LES PRATIQUES, LES STRATÉGIES ET L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES VOLUME III document PDF](#)
-  [Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement RESSOURCES, POLITIQUES ET PRATIQUES VOLUME IV document PDF](#)
-  [À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans. Paru en 2008 document PDF](#)

-  [Programme pancanadien d'évaluation. PPCE -13 de 2007. Rapport sur les différences de rendement en lecture des élèves de 13 ans selon la langue et le statut linguistique minoritaire ou majoritaire. CMEC.2008 document PDF](#)
-  [Tendances de l'enquête internationale sur la mathématique et les sciences TEIMS 2007- Résultats des élèves québécois. document PDF](#)
-  [PISA 2006 : Les compétences scientifiques : un atout pour l'avenir. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 1 – Analyse des résultats document PDF](#)
-  [PISA 2006 : Les compétences scientifiques : un atout pour l'avenir. Les compétences en sciences, un atout pour réussir. Volume 2: Data / Données document PDF](#)
-  [Compétences en sciences, lecture et mathématiques LE CADRE D'ÉVALUATION DE PISA 2006 document PDF](#)
-  [Programme international de recherche en lecture scolaire 2006 \(PIRLS\) fichier](#)
-  [À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2003 pour les Canadiens de 15 ans. Paru en 2004 document PDF](#)
-  [PISA 2003 Apprendre aujourd'hui, réussir demain : premiers résultats de PISA 2003 fichier](#)
-  [PISA 2003 Résoudre des problèmes, un atout pour réussir : Premières évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003 document PDF](#)
-  [Cadre d'évaluation de PISA 2003 : connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes document PDF](#)
-  [Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences TEIMS 2003 - Résultat des élèves québécois. document PDF](#)
-  [À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2000 pour les Canadiens de 15 ans. Paru en 2001 document PDF](#)
-  [Programme international pour le suivi des acquis des élèves \(PISA\) 2000 La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématique et en sciences Résultats obtenus par les élèves québécois de 15 ans. Québec/ MELS. document PDF](#)
-  [Pisa 2000 La lecture, moteur de changement : Performances et engagement d'un pays à l'autre - Résultats de PISA 2000 document PDF](#)
-  [Pisa 2000 Connaissances et compétences : des atouts pour la vie: Premiers résultats de PISA 2000 document PDF](#)
-  [Pisa 2000 Mesurer les connaissances et les compétences des élèves: Lecture, mathématiques et science : l'évaluation de PISA 2000 document PDF](#)
-  [Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences \(TEIMS-99\) - Rapport du Québec. document PDF](#)
-  [Troisième enquête internationale sur la mathématique et les sciences \(TEIMS-95\) - Rapport du Québec. document PDF](#)
-  [La littéracie au Canada fichier](#)
-  [Les compétences en lecture des jeunes immigrants au Canada : les effets de la durée de résidence, de l'exposition aux langues parlées à domicile, et des écoles. Ressources humaines et Développement social Canada. fichier](#)

-  [Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes document PDF](#)

Annexe VII

Certificat d'éthique

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a examiné le protocole de recherche suivant :

Responsable(s) du projet : Pierre Toussaint

Unité : Département d'éducation et de pédagogie

Titre du projet : «*La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées*».

Étudiant (s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse dans le cadre du présent projet ou programme :

Ce protocole de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains.

Le présent certificat est valide pour la durée du projet. Il est de la responsabilité du chercheur principal d'aviser le Comité des modifications majeures apportées au projet, en cours de réalisation, et qui ont trait à la participation des sujets humains.

Membres du Comité

Marc Bélanger, Directeur, Département de kinanthropologie

Henriette Bilodeau, Professeure, Département Organisation et ressources humaines

René Binette, Directeur, Écomusée du fier monde, Représentant de la collectivité

Shahira Fawzi, Enseignante retraitée de la CSDM, Représentante de la collectivité

Joseph Josy Lévy, Professeur, Département de sexologie et Institut Santé et Société

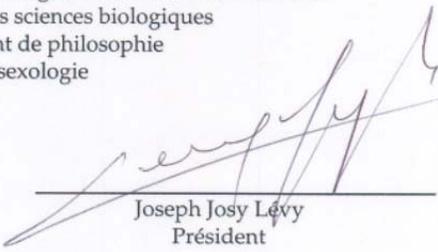
Francine M. Mayer, Professeure, Département des sciences biologiques

Christian Saint-Germain, Professeur, Département de philosophie

Jocelyne Thériault, Professeure, Département de sexologie

24 septembre 2008

Date


Joseph Josy Lévy
Président

Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 CANADA

Annexe VIII

Formulaire d'engagement de confidentialité

Annexe VIII

Formulaire d'engagement de confidentialité

Engagement de confidentialité

Je, soussignée ou soussigné, _____
PRÉNOM ET NOM

m'engage à respecter la confidentialité des renseignements auxquels j'aurai accès dans l'exercice de mes fonctions dans le cadre du projet de recherche portant sur « *La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées* ».

Je reconnais avoir pris connaissance des dispositions de la [Loi sur l'accès aux documents des organismes publics et sur la protection des renseignements personnels](#), ainsi que des règles de sécurité concernant la protection des renseignements personnels à l'information et m'engage à les respecter.

Je m'engage :

- ~ à n'accéder qu'aux seuls renseignements nécessaires pour la recherche;
- ~ à n'utiliser ces renseignements que dans le cadre de cette recherche;
- ~ à ne révéler aucun renseignement personnel ou confidentiel dont je pourrais avoir pris connaissance lors de cette recherche.

Je confirme avoir lu les termes de cet engagement et en avoir saisi la portée.

Signature

Date

Annexe IX

Formulaire de consentement

Annexe IX
Formulaire de consentement

J'accepte que mon enfant _____
participe à la recherche intitulée *La persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées.*

Cette recherche est menée par une équipe de chercheurs de l'Université du Québec à Montréal, (UQAM), de l'Université de Montréal (UdeM) et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (collaboration) conjointement avec les trois commissions scolaires francophones de l'Île de Montréal : la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île (CSPI) et la Commission scolaire Marquerite Bourgeois (CSMB). Le projet est financé par la Direction des Services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), les universités et les commissions scolaires participantes.

Buts

- a) Améliorer les connaissances portant sur le cheminement scolaire et les modes d'apprentissage des jeunes québécois issus de l'immigration et particulièrement ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu défavorisé et/ou ayant une concentration d'élèves appartenant à des minorités visibles;
- b) Augmenter les connaissances sur les types d'enseignement et d'intervention sociale en contexte interculturel;
- c) Identifier de nouvelles pratiques pédagogiques et d'interventions adaptées aux caractéristiques des filles et des garçons québécois issus de l'immigration et particulièrement ceux appartenant à des minorités visibles fréquentant une école en milieu défavorisé;
- d) Parfaire les compétences interculturelles des enseignants, des directeurs et des intervenants du milieu scolaire travaillant auprès des jeunes québécois issus de l'immigration et appartenant à des minorités visibles;
- e) Accroître le partenariat entre l'école et les parents afin de soutenir les jeunes dans leur réussite scolaire.

Participation

Je suis d'accord pour que mon enfant réponde, au moment jugé opportun par l'école,

- au questionnaire de *Perception de l'Environnement des Personnes*, OUI NON
- au questionnaire *Sociodémographique*, OUI NON
- au questionnaire sur le dépistage du décrochage scolaire, OUI NON
- et, à une entrevue avec un membre de l'équipe de recherche. OUI NON

La participation est volontaire et votre enfant pourra se retirer en tout temps sans préjudice. Outre les personnes autorisées, aucune autre personne n'aura accès aux noms des élèves qui auront passé le questionnaire. Les analyses des questionnaires et les synthèses des entrevues seront placées sur un site web sécurisé dont l'accès sera exclusivement réservé aux membres de l'équipe de recherche.

Parent ou tuteur légal

Date (jour, mois, année)

Responsable de la recherche

Pierre Toussaint, Ph.D, Toussaint.Pierre@uqam.ca
Professeur et responsable du projet de recherche
Département d'éducation et pédagogie. UQAM
Université du Québec à Montréal (UQAM) CP. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal, (Qc) H3C 3P8
Tél. (514) 987-3000, poste 4627 Téléc. (514) 987-4608

Date (jour, mois, année)

Pour formuler une plainte à l'adresse suivante :

M. Joseph Josy Lévy, levy.joseph.josy@uqam.ca

Président du Comité d'éthique

Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains (CIER)

Université du Québec à Montréal (UQAM) CP. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal, (Qc) H3C 3P8 Tél. (514) 987-

3000 poste: 4483

Pierre Toussaint, Cynthia Martiny, Gabriel Fortier, Gilles Raïche, Mélissa Bissonnette et Fernand Ouellet



Annexe X

Consent form

Annexe X

Consent form

Dear parents,

The director of *name of school & name of director*, has authorised the research project: Perseverance and academic success for youth *where immigration and disadvantages merge: support for schools and parents through the development of adaptive pedagogical and social practices*. The researchers are from the University of Québec in Montréal, the University of Montréal and the University of Québec in Chicoutimi. The project is financed by the Direction of Services for cultural communities and by the Minister of Education of Sports and Leisure, the three universities and the participating school boards.

This four year project will follow all 1st and 2nd year secondary school students, given permission to participate, with the overall goal of increasing what is known about school progress, identifying new and innovative pedagogical practices that promote success and to increase partnerships between schools and parents accompanying the academic achievement of young people.

We are asking for your permission to include your child's participation in this research project. The first step involves gathering data from the following: *The Personal Perceptions about the Environment questionnaire, a Social demographic questionnaire, and a Drop out Indicator questionnaire*. It is also possible that some children will be invited to be interviewed by a member from our research team. Participation is voluntary and your child can withdraw at any moment without having to justify their reason. Participants in this research project will remain anonymous and personal information will be kept confidential.

Feel free to accept or refuse this request. Please mark an X next to the statement indicating your choice:

- I accept that my child participates in this research project.
- I do not accept that my child participates in this research project.

Student's first and last name: _____

Parent's first and last name: _____

Parent's signature: _____ Date: _____

Your school and our research team wish to thank you in advance for your collaboration.

For all information concerning this research project and the ethical certification, contact one of the following people:

- *name of school & name of director, mail & phone number*
- *name of professor researcher & name of university, mail & phone number*
- For complaints, contact: M. Joseph Josy Lévy, levy.joseph_josy@uqam.ca, Phone (514) 987-3000 extension: 4483 Université du Québec à Montréal (UQAM) CP. 8888, Succ. Centre-Ville, Montréal, (Qc) H3C 3P8

Facteurs de réussite et d'échec classés selon la fréquence

Annexe XI

Facteurs de réussite et d'échec classés selon la fréquence

Facteurs de réussite	Nombre de personnes	Facteurs d'échec	Nombre de personnes
La famille	36	L'élève démotivé	15
La motivation ou élève motivé	30	L'influence des pairs en termes de mauvaises fréquentations des jeunes qui influencent négativement la réussite des élèves.	13
L'enseignant ou l'enseignante comme ayant une influence positive sur la réussite des élèves	28	Le manque d'encadrement des parents.	10
L'élève qui fait ses devoirs et étudie	11	Le manque d'encouragement.	9
L'environnement de l'école en terme de climat de l'école (ambiance, sécurité, dynamisme dans l'école, etc.)	10	Les difficultés des parents en matière de soutien scolaire.	6
Écouter et travailler en classe	8	Les difficultés des élèves issus de l'immigration au niveau de la langue.	6
Sentiment d'appartenance à l'école	8	Le manque de confiance en soi de l'élève.	5
L'influence positive des amis	8	Le manque d'encadrement ou d'encouragement du personnel scolaire.	5
Le soutien à l'apprentissage en terme de des mesures d'aide établies par les écoles, (aide aux devoirs, la récupération ou l'école du samedi).	6	Le «manque de ressources matérielles et humaines», notamment au niveau d'un manque des professionnels non enseignants veillant à aider les élèves en difficultés.	? 4
La collaboration école et famille	5	L'« école » doit se comprendre en termes d'environnement général de l'école, mais également de sa capacité à relever les difficultés des élèves.	4
Le milieu social incluant la famille, l'entourage scolaire, etc.	5	L'enseignant en termes de manque de qualité de l'enseignant en général et de sa capacité à faire adéquatement son travail.	4
La direction de l'école en termes de compétence et disponibilité	3	Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment les lacunes provenant du primaire.	4
L'attitude des PNE	1	Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment la difficulté de référer un élève aux services spécialisés.	3
		Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment la direction instable, loin des besoins des élèves et du personnel.	3
		Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment le dépistage tardif des difficultés d'apprentissage.	3
		La mauvaise influence (Internet, télévision, etc.).	3
		La non prise en compte des différences des élèves.	1

Facteurs de réussite et d'échecs classés par thèmes

Facteurs de réussite	Nombre de personnes	Facteurs d'échec	Nombre de personnes
La famille			
La famille	36	Le manque d'encadrement des parents.	10
		Le manque d'encouragement des parents.	9
		Les difficultés des parents en matière de soutien scolaire.	6
L'élève			
La motivation ou élève motivé	30	L'élève démotivé	15
L'élève qui fait ses devoirs et étudie	11		
L'influence positive des amis	8	L'influence des pairs en termes de mauvaises fréquentations des jeunes qui influencent négativement la réussite des élèves.	13
L'influence positive des amis	8	Le manque de confiance en soi de l'élève.	5
Écouter et travailler en classe	8	Les difficultés des élèves issus de l'immigration au niveau de la langue.	6
L'enseignante ou l'enseignant			
L'enseignante ou l'enseignant comme ayant une influence positive sur la réussite des élèves	28	Le manque d'encadrement ou d'encouragement du personnel scolaire.	5
		L'enseignant en termes de manque de qualité de l'enseignant en général et de sa capacité à faire adéquatement son travail.	4
		La non prise en compte des différences des élèves.	1
L'école			
L'environnement de l'école en référence au climat de l'école (ambiance, sécurité, dynamisme dans l'école, etc.)	10	Le «manque de ressources matérielles et humaines», notamment au niveau d'un manque des professionnels non enseignants veillant à aider les élèves en difficultés.	? 4
Sentiment d'appartenance à l'école	8	L'« école » doit se comprendre en termes d'environnement général de l'école, mais également de sa capacité à relever les difficultés des élèves.	4
Le soutien à l'apprentissage en terme de des mesures d'aide établies par les écoles. (aide aux devoirs, la récupération ou l'école du samedi).	6	Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment les lacunes provenant du primaire.	4
La collaboration école et famille	5		
Le milieu social incluant la famille, l'entourage scolaire, etc.	5		
La direction de l'école en termes de compétence et disponibilité	3	Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment la direction instable, loin des besoins des élèves et du personnel.	3
L'attitude des PNE	1	Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment la difficulté de référer un élève aux services spécialisés.	3
		Les difficultés d'apprentissage et les lacunes des élèves ont été fréquemment identifiées par les répondants, notamment le dépistage tardif des difficultés d'apprentissage.	3
La société			
		La mauvaise influence (Internet, télévision, etc.).	3

Rapport de recherche

**Des écoles secondaires francophones, publiques et
pluriethniques semblables mais différentes**

2008-2012

Pierre Toussaint
Cynthia Martiny
Gabriel Fortier
Gilles Raïche
Mélicca Bissonnette
Fernand Ouellet

UQÀM

UQAC

U
m

UQTÀ